

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction de
Prof. Dr. Bernard Schneuwly
et
Dr. Thérèse Thévenaz-Christen

Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien

Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en sciences d'éducation

par

Dieter ISLER

(Etudiant No. 84-725-258)

de

Winterthur / Suisse

Thèse No 564

GENEVE

21 avril 2014

avec un **résumé français**
traduit par Alain MEYRAT

Inhalt

1. Einführung.....	5
1.1 Ausgangslage.....	5
1.2 Forschungsziel und Zugänge.....	7
1.3 Aufbau dieser Arbeit.....	8
2. Gegenstandsklärung: Literalität	10
2.1 Literalität als soziale Praxis.....	10
2.2 Sprachgebrauch und Sprachobjektivierung.....	11
2.3 Mediale bzw. konzeptionelle Schriftlichkeit.....	12
2.4 Mündliche "Text"-Produktionen	13
2.5 Untersuchungsgegenstand	15
2.6 Methodologische Konsequenzen.....	16
3. Forschungsstand.....	17
3.1 Familiäre Rahmenbedingungen und literale Fähigkeiten.....	18
3.2 Literale Familienkulturen 1: Angebote und Praktiken als Repertoires	26
3.3 Literale Familienkulturen 2: Praktiken als Diskursmuster.....	46
3.4 Konsequenzen für die vorliegende Studie.....	67
4. Fragestellung und Design	70
4.1 Fragestellung	70
4.2 Design.....	70
5. Theoretische und methodologische Grundlagen.....	72
5.1 Theoretische Grundlagen	72
5.2 Grundverständnis "qualitativer", nicht standardisierter Sozialforschung	79
5.3 Gegenstände und Erhebungsmethoden	80
5.4 Primäre Auswertungsmethoden	82
5.5 Sekundäre Auswertungsmethoden	87
6. Forschungsprozess	89
6.1 Feldzugang und Sample	89
6.2 Datenerhebung.....	89
6.3 Datenaufbereitung	94
6.4 Auswertungsverfahren.....	101
7. Familiäre Rahmenbedingungen.....	117
7.1 Jana.....	117
7.2 Victor.....	120
7.3 Boris	122
7.4 Lena.....	125
7.5 Fallvergleiche	129
8. Kategoriensysteme	134
8.1 Kategoriensystem "Literale Angebote"	134
8.2 Kategoriensystem "Literale Praktiken"	135

9. Literale Familienkulturen.....	140
9.1 Janas literale Familienkultur: vielfältig, schulnah und massgeschneidert	140
9.2 Victors literale Familienkultur: buch- und wissensorientiert, regulierend	148
9.3 Boris' literale Familienkultur: wissensorientiert, ausgewogen und unterstützend...	155
9.4 Lenas literale Familienkultur: produktiv, medienoffen, dynamisch.....	163
9.5 Fallvergleiche.....	171
10. Literale Fähigkeiten der Kinder in ihren familiären Kontexten	177
10.1 Janas zuhause: Schrift und Sprache neu erfinden	177
10.2 Victor zuhause: die Welt im Buch erkunden, sich und die Welt erklären	192
10.3 Boris zuhause: das eigene Leben erklären – im Katzenkostüm.....	207
10.4 Lena zuhause: Geschichten und Erlebtes durchstreifen.....	228
10.5 Fallvergleiche.....	253
11. Literale Fähigkeiten der Kinder bei der Lesestandserhebung.....	258
11.1 Jana bei der Lesestandserhebung: eine zukünftige Schülerin mit Expertise	258
11.2 Victor bei der Lesestandserhebung: ein welt- und schriftkundiger Partner.....	271
11.3 Boris bei der Lesestandserhebung: ein zurückhaltender zukünftiger Schüler	286
11.4 Lena bei der Lesestandserhebung: eine lebendige, raffinierte Gesprächspartnerin.	301
11.5 Fallvergleiche.....	317
12. Triangulation	325
12.1 Jana: Sprache(n) und Schrift bewohnen und zeigen	325
12.2 Victor: Die Welt erforschen und erklären.....	326
12.3 Boris: Technik verstehen und Geborgenheit geniessen	327
12.4 Lena: Erlebtes und Erfundenes durchdringen und formen	328
12.5 Fallvergleiche.....	329
13. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	332
14. Diskussion.....	339
14.1 Diskussion ausgewählter Ergebnisse	339
14.2 Rück- und Ausblick	356
Literaturverzeichnis	364
Résumé français	371
1. Introduction.....	371
2. Problématique et structure	374
3. Condensé des résultats	376
4. Discussion	378
Anhänge	386

Dank

Die vorliegende Forschungsarbeit konnte nur dank der Unterstützung zahlreicher Menschen aus meinem beruflichen und privaten Umfeld realisiert werden:

Die vier Fokuskindern – Jana, Victor, Boris und Lena – und ihre Elter und Geschwister haben uns Einblick in ihre familiären Lebenswelten gewährt und dieses Projekt damit überhaupt erst ermöglicht. Ich danke ihnen – auch im Namen meiner Kollegin Sibylle Künzli – für die geschenkte Zeit, die offenen Türen, das Interesse an unserer Arbeit und das grosse Geschenk ihres Vertrauens. Meine Kollegin Sibylle Künzli war mir eine engagierte und verlässliche Partnerin bei der Durchführung der Erhebungen, den früheren Auswertungen und Publikationen. Darüber hinaus hat sie mich entscheidend dabei unterstützt, den Zugang zur nicht-standardisierten Forschung zu finden und das erforderliche methodologische und methodische Knowhow aufzubauen.

Thérèse Thévenaz-Christen hat mich fachlich anspruchsvoll, persönlich unterstützend und immer hoch engagiert durch dieses Dissertationsprojekt begleitet. Sie hat meine Entwürfe mit grösster Sorgfalt gelesen, präzise und konstruktiv kommentiert und mir in vielen Gesprächen immer wieder zentrale Einsichten und die Entwicklung neuer Lösungen ermöglicht. Dank ihrer Hilfe konnte ich die Herausforderungen einer in zwei unterschiedlichen Diskursen verankerten Dissertation bewältigen. Bernard Schneuwly und Hubert Knoblauch danke ich für ihre Bereitschaft, meine Thèse als Experten und Jurymitglieder zu unterstützen. Beide haben mit ihren eigenen Arbeiten wichtige Grundlagen für diese Studie bereitgestellt, und ihr Vertrauen hat es mir erlaubt, darauf aufbauend eigene Wege zu suchen und zu verfolgen.

Verschiedene Kolleginnen und Kollegen haben mich bei der Realisierung dieser Forschungsarbeit massgeblich unterstützt: Thomas Bachmann war mir ein engagierter, fachlich präziser und konstruktiv unterstützender Gegenleser und Schreibcoach. Regula Leemann hat mir die Welt der Forschung zugänglich gemacht. Ken Reeder und Jim Anderson waren wichtige Mentoren bei der Einarbeitung in das Feld der frühen Literalität und in die englischsprachige Fachliteratur.

Weitere Unterstützung erhielt ich von mehreren Institutionen: Die PH Zürich finanzierte die Durchführung des Projekts "Lernwelten – literacies" und erlaubte mir die Verwendung der dabei erhobenen Daten. Meine Vorgesetzten an der PH FHNW – Andrea Bertschi-Kaufmann, Hansjakob Schneider und Thomas Lindauer – hielten ihr Vertrauen geduldig aufrecht, gewährten mir die notwendige zeitliche Flexibilität und ermöglichten mir wertvolle Fachdiskussionen. Von der Aepli Naef-Stiftung erhielt ich wiederholt grosszügige und unkomplizierte finanzielle Unterstützung.

Schliesslich gilt mein Dank meiner Familie: Meinen drei Töchtern Meret, Sofie und Linda, die meiner jahrelangen Vereinnahmung durch diese Arbeit mit Verständnis und Interesse begegnet sind, und meiner Frau Franziska Mayr, die dieses risikoreiche Vorhaben mit einer eigenen Bildungsinitiative beantwortet und so zu einer weiteren Stärkung unseres gemeinsamen Lebensprojekts beigetragen hat.

1. Einführung

"The school is not a neutral objective arena; it is an institution which has the goal of changing peoples values, skills, and knowledge bases. Yet some portion of the population (...) bring with them to school linguistic and cultural capital accumulated through hundreds of thousands of occasions for practicing the skills and espousing the values the schools transmit. (...) Their eventual position of power in the school and the workplace are foredestined in the conceptual structures which they have learned at home and which are reinforced in school (...)." (Heath 1983, S. 367f).

Shirley Brice Heath hat in ihrer wegbereitenden ethnografischen Studie "Ways with words" bereits vor drei Jahrzehnten auf die fundamentale Bedeutung früher familiärer Bildungserfahrungen für den langfristigen Schul- und Berufserfolg hingewiesen. Über den familiären Alltag, die konkreten Ausformungen familiärer Sprach- und Bildungskulturen und die ihnen zugrundeliegenden Prinzipien, ist aber bisher noch wenig bekannt, und auch die Bezüge zwischen familiären Erwerbskontexten und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sind noch weitgehend ungeklärt. Die hier vorliegende Studie will zur Beantwortung dieser Fragen beitragen. Ihr Ziel ist es, familiäre Bildungskulturen in ihrer Komplexität und Vielfalt zu beschreiben und ihre Bedeutung für den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten zu verstehen. Untersucht werden literale Praktiken und Fähigkeiten von vier 5- bis 6-jährigen Kindern aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien. Die Ergebnisse sollen mithelfen, am Übergang in die Schule unterschiedliche Bildungserfahrungen gezielter zu berücksichtigen und alle Kinder dabei zu unterstützen, mit der schulischen Sprachkultur vertraut zu werden.

1.1 Ausgangslage

Familien als vorschulische Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten

In der Schweiz besteht bereits beim Schuleintritt ein vergleichsweise starker *Zusammenhang zwischen familiären Bedingungen und sprachlichen Fähigkeiten* der Kinder (vgl. Moser 2005 und Stamm 2012 zu phonologischer Bewusstheit, Wortschatz und basalem Lesen). Studien aus Deutschland bestätigen diesen Zusammenhang bereits für 3- und 4-jährige Kinder (Niklas et al. 2010, S. 27; Weinert et al. 2010, S. 41). Er ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen: Wenn die Eltern zugewandert sind, unter ungünstigen ökonomischen Bedingungen leben, über weniger einschlägiges soziales und kulturelles Kapital verfügen und im Familienalltag nicht Deutsch sprechen, wird es für sie schwierig, ihre Kinder auf ihren schulischen Bildungswegen zu unterstützen (Moser et al. 2008, S. 149; vgl. auch Grossenbacher 2010, Seifert 2013).

Für Familien mit mittlerem und höherem *Sozial- und Bildungsstatus* haben Stamm et al. gezeigt, dass familiäre Merkmale die Entwicklung kognitiver, sprachlicher und mathematischer Leistungen besser erklären als Merkmale der familienergänzenden Betreuung (Stamm et al. 2012, S. 27). Schnellere Entwicklungsverläufe der Kinder stehen gemäss dieser Studie in Zusammenhang mit einem höheren formalen Bildungsniveau der Mutter, dem Vorhandensein von Geschwistern sowie intensiver (allerdings grösstenteils nicht-institutionalisierter) familienergänzender Betreuung (ebd. S. 30). Der Besuch einer vorschulischen Bildungseinrichtung (Kindertagesstätte oder Spielgruppe) ist für Kinder aus dieser sozialen Gruppe kein Hindernis, aber auch keine Voraussetzung für eine günstige Leistungsentwicklung.¹ Forschungsergebnisse aus Grossbritannien und Deutschland belegen, dass sozial benachteiligte Kinder demgegenüber nachhaltig vom Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen profitieren können (Bos et al. 2003, S. 129; Niklas et al. 2010, S. 28; Sammons et al. 2008, S. 194), sofern diese eine hohe Qualität aufweisen (Sammons et al. 2008, S. 194). Diese Befunde verweisen wohl auf die besondere Relevanz der Familien als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten, aber auch auf einen gewissen Handlungsspielraum für eine wirksame vorschulische Sprachförderung (z.B. im Kindergarten).

Familiäre Bedingungen werden auf unterschiedlichen Ebenen und über verschiedene methodische Zugänge untersucht. Sozialstrukturelle Faktoren (wie Einkommen, Ausbildungen und Berufstätigkeiten der Eltern) sowie einzelne gut operationalisierbare Indikatoren der literalen Familienkultur (z.B. Buchbesitz, Häufigkeit des Vorlesens, Nutzung einer Bibliothek oder Familiensprachen) sind über Befragungen zugänglich, können in grossen Stichproben erhoben und statistisch ausgewertet werden (vgl. z.B.

¹ Da Stamm et al. mit zwei Messzeitpunkten im Alter von 3 und 5 Jahren gearbeitet haben, lässt diese Studie keine Aussagen zur nachhaltigen Wirksamkeit der Faktoren im Verlauf der Schulzeit zu.

Bucher 2003, Hurrelmann et al. 1993, Stamm 2012, Stiftung Lesen 2007, Sublet & Prêteur 1990, Sylva et al. 2011). Diese eher grobkörnigen Merkmale sind aber für die Leistungsunterschiede der Kinder nicht determinierend: Entsprechende Zusammenhänge mit den sprachlichen Fähigkeiten sind vermittelt durch Prozesse der Transmission (Lahire 1995 S. 403) bzw. des kulturellen Lernens (Tomasello 1999, S. 56f), das heisst: durch das konkrete soziale Handeln im familiären Alltag. Auf dieser Mikroebene werden familiäre Erwerbskontexte hauptsächlich über zwei sich ergänzenden Zugänge untersucht: Erstens in einer diachronen, ontogenetischen Perspektive als rekurrente, musterhafte *Praktiken* wie Gebrauchsweisen von Sprache und Medien, Vorleserituale oder Repertoires von Sprachhandlungen (vgl. Cairney 2003, Gregory 2000, Heller 2012, Lahire 1995, Purcell-Gates 1996, Taylor & Dorsey-Gaines 1988, Teale 1986), und zweitens in einer synchronen, aktualgenetischen Perspektive als *Interaktionen* und deren erwerbsunterstützende Ausgestaltung durch die Eltern und andere Sprachmodelle (vgl. Elias 2009, Heller 2012, Lesemann & van Tuijl 2006, Morek 2012, Pigem et al. 1999, Préneron & Vasseur 2008, Quasthoff & Kern 2007). Diese oft nichtstandardisiert-rekonstruierend angelegten Arbeiten verweisen auf eine hohe Komplexität und Vielfalt der familiären Erwerbskontexte. Während für den deutschsprachigen Raum inzwischen gesprächsanalytische Studien zu familiären Interaktionen vorliegen, sind familiäre Praktiken (im Sinn von habitualisierten Handlungsmustern) vergleichsweise wenig erforscht. Die vorliegende Studie ist auf dieses Desiderat ausgerichtet: Sie untersucht literale Familienkulturen (insbesondere literale Praktiken) und ihre Bedeutung als ontogenetische Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten.

Literaler Sprachgebrauch und schulische Kommunikation

Ein allgemeines Verständnis der sprachlichen Erwerbskontexte (Praktiken und Interaktionen) in mittelständisch-bildungsorientierten Familien reicht allerdings nicht aus, um im Kindergarten eine "rationale" (Bourdieu & Passeron 1971, S. 88), für alle Kinder anschlussfähige Sprachförderung zu realisieren, denn sprachliche Differenzen bestehen nicht nur zwischen sozial mehr oder weniger privilegierten Familien, sondern auch zwischen den Institutionen "Familie" und "Schule" (vgl. Heath 1983, Thévenaz-Christen 2005). Deshalb werden in der vorliegenden Studie die *literalen* Praktiken und Fähigkeiten fokussiert, die in sozial benachteiligten Familien bzw. bei deren Kindern nachweislich weniger ausgeprägt sind (vgl. Heath 1983, Heller 2012, Lahire 1993, Lesemann & van Tuijl 2006). Dazu gehören konzeptionell schriftliche, aber mündlich realisierte Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen oder Erklären (vgl. Feilke 2011a, Quasthoff et al. 2011), der funktionale Gebrauch von Symbolen und Schrift (vgl. Saada-Robert 2003, Scheerer-Neumann 2003) sowie die Objektivierung von Sprache als Gegenstand (vgl. Lahire 1993, Oomen-Welke 2003, Schneuwly 1995, Stude 2013).² Kinder aus (schul-) bildungsorientierten Familien haben bereits im Vorschulalter viel Gelegenheit, diese "schulisch-skripturale" Sprache (Lahire 1993, S. 41) und, damit verbunden, einen theoretisch-reflexiven Zugang zur Welt zu erwerben, während sozial benachteiligte Kinder in ihrem familiären Alltag Sprache vorwiegend "spontan" gebrauchen und die Welt dabei "praktisch" erleben (ebd. S. 75; vgl. auch Heath 1983).

Der literale Sprachgebrauch ist dem praktischen aber nicht an sich, sondern erst durch seine gesellschaftliche Höherbewertung im schulischen Feld (wie auch in allen anderen Institutionen der literalen Wissensgesellschaften) überlegen (Lahire 1993, S. 293; vgl. auch Bourdieu 2001). Seine Beherrschung ermöglicht soziale Dominanz – situativ im Unterrichtsgeschehen und langfristig im Ausbildungs- und Berufsverlauf (Lahire 1993, S. 293; vgl. auch Bernstein 1972, Bourdieu 2001).³ Kinder, die mit dem literalen Sprachgebrauch weniger vertraut sind, scheitern nicht an ihren "defizitären" Fähigkeiten, sondern an der Höherbewertung dieses Zugangs durch die Schule (Lahire 1993 S. 58; vgl. auch Käsler 2005). Eine "rationale" Pädagogik (Bourdieu und Passeron 1971, S. 88) muss Kindern den literalen Sprachgebrauch durch Vermittlung der sprachlich-kognitiven "Technologien" bzw. der "Modalitäten des Wissenserwerbs" zugänglich machen, anstatt lediglich ihr Wissen abzuprüfen und ungenügende Leistungen als defizitär zu disqualifizieren (Lahire 1993, S. 295).

Die Institutionen "Familie" und "Schule" unterscheiden sich nicht nur bezüglich der Bedeutung von Literalität, sondern auch im Hinblick auf ihre *Kommunikationsbedingungen*: Während in der Familie wenige Menschen verschiedenen Alters in verwandtschaftlichen Beziehungen ihren Alltag leben, versammeln sich in der Schule viele gleichaltrige Schülerinnen und Schüler, um als Mitglieder des Klassen-

² Der Begriff "Literalität" wird in Kapitel 2 genauer dargestellt und diskutiert.

³ Neben der hier fokussierten selektiven Funktion erfüllt die Schule weitere gesellschaftliche Aufgaben, darunter die Qualifikation der Schülerinnen und Schüler und damit verbunden die Weitergabe von Wissen an die nachfolgende Generation (vgl. etwa Fend 1981, Lahire 1995). Auch hierbei spielt Literalität eine wichtige Rolle.

kollektivs unter der didaktischen Anleitung der Lehrperson im Rahmen gesellschaftlich organisierter Rollenbeziehungen zu lernen (Thévenaz-Christen 2005, S. 67). Auf der Ebene der kommunikativen Praktiken und Interaktionen bestehen damit fundamentale Unterschiede u.a. bezüglich des Sprecherprimats der Lehrperson, der "trilogischen" Interaktion von Lehrperson, aufgerufenem Kind und Klassenkollektiv oder dem schultypischen Diskursmuster von Frage, Antwort und Evaluation (Heller 2012 S. 34f; vgl. auch Becker-Mrotzek & Vogt 2009, Morek 2012, Schubauer-Leoni 1997). Deshalb müssen interaktive Unterstützungsleistungen von Lehrpersonen in triadischen Unterrichtsgesprächen anders ausgestaltet werden als von Eltern in dyadischen Alltagsgesprächen (Gomila 2011, S. 46; Heller 2012, S. 34). Diese institutionellen Unterschiede verbieten es, direkt aus familiären Praktiken und Interaktionen auf Fördersettings für den Kindergarten zu schliessen. Sprachdidaktische Konsequenzen können daher nur als Hypothesen formuliert werden und müssen den spezifischen Kommunikationsbedingungen der Schule Rechnung tragen.

1.2 Forschungsziel und Zugänge

Ziel der vorliegenden Studie ist es, familiäre Erwerbskontexte (Rahmenbedingungen sowie literale Angebote und Praktiken) und sprachliche Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern in ihrer Komplexität, Vielfalt und Bedingtheit zu beschreiben und in ihren Bezügen genauer zu verstehen. Im Fokus stehen Kinder, familiäre Kontexte, mittelständisch-bildungsorientierte Familien sowie literale Praktiken und Fähigkeiten (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen, Schriftgebrauch und Sprachobjektivierung). Es geht im Kern um die Ontogenese literaler Fähigkeiten und ihre musterhaften, habitualisierten familiären Erwerbsbedingungen: Anhand von Alltagsbeobachtungen und Gesprächsaufzeichnungen werden Profile literaler Familienkulturen und literaler Fähigkeiten der Kinder rekonstruiert. Diese Profile werden fallintern und fallübergreifend trianguliert, um Bezüge zwischen Kontexten und Fähigkeiten sowie die Vielfalt der familiären Erwerbsbedingungen innerhalb einer scheinbar homogenen sozialen Gruppe zu untersuchen. Auf dieser Grundlage wird ein theoretisch und empirisch verankertes Modell literaler Praktiken und Fähigkeiten 5- und 6-jähriger Kinder ausgearbeitet. Zusätzlich werden Merkmale von Konstruktionsprozessen identifiziert, die den Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen dürften. Kinder aus sozial benachteiligten Familien, ihre familiären Erwerbskontexte und ihre schulische Förderung sind ausdrücklich nicht Gegenstand dieser Studie. Die Ergebnisse können aber gleichwohl dazu beitragen, das professionelle Handeln von Kindergarten-Lehrpersonen im Hinblick auf die Unterstützung dieser Kinder beim Erwerb "schulnaher" Sprachfähigkeiten weiterzuentwickeln.

Um dieses Forschungsziel zu erreichen, werden sprach- und sozialwissenschaftliche Perspektiven verbunden: Aus der Linguistik stammen die Konzepte zur Beschreibung literaler Sprachfähigkeiten (u.a. Feilke 2001, Quasthoff 2011, Richter & Christmann 2002, Saada-Robert 2000). Das Verständnis von Bildungsungleichheit und ihrer Reproduktion beruht auf soziologischen Theorien (u.a. Bourdieu 2001, Büchner 2005, Lahire 1993, Luke 2003). Weitere zentrale Grundpositionen – Sprache als Handlung (u.a. Halliday 1973, Hymes 1974, Knoblauch 2013, Sacks 1992) sowie Familie und Schule als unterschiedliche Spracherwerbskontexte (u.a. Büchner 2005, Heller 2012, Hurrelmann 2004, Lahire 1993 & 1995) – werden durch beide Disziplinen gestützt. Ergänzt werden diese Perspektiven durch sozialkonstruktivistische (Sprach-)Erwerbtheorien (vgl. Bruner 2002, Quasthoff 2007, Tomasello 1999, Veneziano 2005, Wygotski 1934 [1986]).⁴

Methodologisch ist diese Studie als *fokussierte Ethnografie* angelegt (Knoblauch 2006, S. 71): Um familiäre Erwerbskontexte und sprachliche Fähigkeiten auf der Mikroebene von Praktiken und Interaktionen zu untersuchen, wird das Handeln der Kinder im Sinn einer "ethnography of communication" (Hymes 1974, S. 9) in lebensweltlichen Alltagssituationen beobachtet, dokumentiert und rekonstruiert. Dabei sind die Beobachtungen in den Familien zeitlich auf wenige Besuche und thematisch auf "literale" Sprachgebrauch fokussiert. Die Datenerhebung erfolgt primär durch teilnehmende Beobachtungen (dokumentiert als Feldnotizen und Audioaufnahmen). Ergänzend werden in den Familien Interviews und im Kindergarten Lesestanderhebungen durchgeführt (und als Audio- bzw. Videoaufnahmen dokumentiert). Diese Daten werden schrittweise vertiefend inhalts-, gattungs- und sequenzanalytisch ausgewertet, und die Ergebnisse der einzelnen Analysen werden trianguliert. Dabei werden induktive und deduktive Analysestrategien in einem systematischen Auswertungsprozesses kombiniert: Die Untersuchung der familiären Erwerbskontexte erfolgt vorwiegend offen (durch Beobachtung familiärer Alltagssituationen und induktive Ausdifferenzierung der Kategoriensysteme). Bei der Untersuchung der sprachlichen Fähigkeiten wer-

⁴ Die theoretischen Grundlagen werden in Kapitel 5.1 ausführlicher dargestellt.

den offene und vorstrukturierte Gespräche anhand von vordefinierten Dimensionen sequenziell rekonstruierend analysiert. Die detaillierten deskriptiven Befunde werden mit Hilfe von (deduktiv hergeleiteten) Grobkategorien geordnet, aggregiert, eingeschätzt und verglichen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine systematische Auswertung des gesamten Materials auf unterschiedlichen Ebenen und erlaubt es, Praktiken und Fähigkeiten sowohl hochauflösend zu beschreiben als auch in stark aggregierter Form zu charakterisieren und zu vergleichen. Die Entwicklung und Erprobung dieser spezifischen Methodik bildet neben der inhaltlichen Bearbeitung der Forschungsfragen den zweiten Innovationsbereich dieser Studie.⁵

1.3 Aufbau dieser Arbeit

Die vorliegende Arbeit umfasst neben der Einführung fünf kontextualisierende Kapitel (2 bis 6), sechs Kapitel mit Ergebnissen der einzelnen Auswertungen (7 bis 12) sowie eine abschliessende Bündelung der Ergebnisse (13) und die Diskussion (14). Die einzelnen Kapitel erfüllen folgende Funktionen:

Kontextualisierung

- Kapitel 2 *Gegenstandsklärung.* Das für diese Arbeit gültige Verständnis von "Literalität" wird hergeleitet und definiert.
- Kapitel 3 *Forschungsstand.* Empirische Studien zu familiären Erwerbskontexten sprachlicher Fähigkeiten werden referiert und besprochen. Einbezogen werden Untersuchungen zu a) sozialstrukturellen Faktoren und Ungleichheit, b) familiären Praktiken und c) familiären Interaktionen. Die in den Studien erhobenen Fähigkeiten werden im Hinblick auf literale Sprachfähigkeiten diskutiert.
- Kapitel 4 *Forschungsfragen und Design.* Die forschungsleitenden Fragen und die Anlage der Erhebungen und Auswertungen werden vorgestellt.
- Kapitel 5 *Theoretische und methodologische Grundlagen.* Die zentralen Positionen und Perspektiven der Studie werden expliziert. Die einzelnen Untersuchungsgegenstände werden bestimmt und die Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert.
- Kapitel 6 *Forschungsprozesses.* Der Verlauf der Forschungsarbeiten vom Feldzugang über die Datenerhebung und -aufbereitung bis zur Datenauswertung wird dokumentiert. Analyseinstrumente, Auswahl- und Einschätzungskriterien werden erläutert.

Auswertungsergebnisse

- Kapitel 7 *Familiäre Rahmenbedingungen* (Inhaltsanalysen von Interview- und Beobachtungsdaten). Der Verlauf der Familienbesuche wird für jeden Fall beschrieben und eingeschätzt. Die sozialstrukturellen Merkmale und familiären Rahmenbedingungen der vier Fälle werden verglichen.
- Kapitel 8 *Kategoriensysteme.* Die beiden im Verlauf der Auswertungen entwickelten Kategoriensysteme "Literale Angebote" und "Literale Praktiken" werden dargestellt und erläutert.
- Kapitel 9 *Ergebnisse 1: Literale Familienkulturen* (Gattungsanalyse von Beobachtungs- und Interviewdaten). Die beobachteten und berichteten literalen Angebote und Praktiken werden für jeden Fall zusammenfassend und exemplarisch vertiefend dargestellt und zu einem Profil der literalen Familienkultur verdichtet. Die Profile der vier Fälle werden verglichen, diskutiert und zu Fallportraits verdichtet.
- Kapitel 10 *Ergebnisse 2: Literale Fähigkeiten der Kinder in ihren familiären Kontexten* (Sequenzanalyse von Audiodaten). Pro Fall wird eine ausgewählte Sequenz zunächst als Grobstruktur und paraphrasierend dokumentiert. Danach werden die Interaktionsmerkmale und anschliessend die realisierten Fähigkeiten zusammenfassend, exemplarisch vertiefend sowie als aggregierte Profile dargestellt. Die Interaktions- und Fähigkeitsprofile werden verschränkt und zu einer Sequenzbeschreibung verdichtet. Die Interaktions- und Fähigkeitsprofile der vier Sequenzen werden fallübergreifend verglichen und die vier Sequenzen kontrastierend charakterisiert.

⁵ Die methodologischen Grundlagen werden in Kapitel 5.2 breiter ausgeführt, der Forschungsprozess wird im Kapitel 6 beschrieben.

- Kapitel 11 *Ergebnisse 3: Literale Fähigkeiten der Kinder bei der Lesestandserhebung* (Sequenzanalyse von Videodaten). Die Ergebnisse werden nach dem gleichen Muster dargestellt und diskutiert wie in Kapitel 10. Zusätzlich werden die Ergebnisse der Lesestandserhebung berichtet.
- Kapitel 12 *Ergebnisse 4: Triangulation*. Die Profile der Praktiken und Fähigkeiten werden zunächst fallintern trianguliert und auf Zusammenhänge mit den familiären Rahmenbedingungen überprüft. Anschliessend werden die Profile und Zusammenhänge fallübergreifend verglichen und diskutiert.

Bündelung und Diskussion

- Kapitel 13: *Zusammenfassung der Ergebnisse*. Für jede der fünf Forschungsfragen werden die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt.
- Kapitel 14: *Diskussion*. Ausgewählte Ergebnisse zu den Forschungsfragen werden diskutiert und teilweise weiter vertieft. Ergänzende Aspekte werden bearbeitet. Das Literalitätsmodell wird diskutiert und eine Übersicht über die inhaltlichen Erträge gegeben. Die methodischen Erfahrungen werden reflektiert, Hypothesen für die Sprachförderung im Kindergarten formuliert und Ansätze zukünftiger Forschungsarbeiten skizziert.

In dieser Studie werden zunächst primäre Auswertungen durchgeführt, deren Ergebnisse anschliessend aggregiert und in sekundären Analysen weiter verarbeitet werden. Die primären Auswertungen (Gattungs- und Sequenzanalysen) werden in den Kapiteln 9 bis 11 dargestellt. In diesen umfangreichen Kapiteln steht die Arbeit am Datenmaterial im Vordergrund, die Analysen werden anhand konkreter Beispiele veranschaulicht, und die Familien und Kinder sind sehr präsent. In den Kapiteln 12 und 13 tritt das Datenmaterial in den Hintergrund. Hier werden Ergebnisse aggregiert, gebündelt und verglichen, es geht stärker um Merkmale, Bezüge und Konzeptionen. Der Leserin, dem Leser wird empfohlen, bei der Lektüre dieses Schlusskapitel die Verweise auf die früheren Kapitel und die Anhänge zu nutzen und die detailreichen Ergebnisse der primären Auswertungen auf diese Weise präsent zu halten oder sich wieder zu vergegenwärtigen.

2. Gegenstandsklärung: Literalität

Gegenstand dieser Untersuchung sind familiäre Erwerbskontexte (insbesondere sprachliche Praktiken) und sprachliche Fähigkeiten 5- bis 6-jähriger Kinder. Im Hinblick auf eine "rationale" Sprachdidaktik (Bourdieu & Passeron 1971, S. 88) interessieren aber nicht alle sprachlichen Praktiken und Fähigkeiten: Im Fokus stehen jene, die für die Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen besonders bedeutsam sind. Diese Praktiken und Fähigkeiten werden zusammenfassend als "literal" bezeichnet. Da "Literalität" kein gesichertes wissenschaftliches Konzept, sondern ein Sammelbegriff für heterogene Sachverhalte ist (Thévenaz-Christen 2011, S. 3), muss zunächst geklärt werden, was im Rahmen dieser Studie genau darunter verstanden wird. Das soll in diesem Kapitel schrittweise geleistet werden: Zunächst wird (in 2.1) ein weit gefasstes Verständnis von Literalität als "soziale Praxis" (Barton 2007) vorgestellt. Es dient als Rahmen für die Klärung wichtiger Grundpositionen der vorliegenden Studie. Danach (in 2.2) geht es um die Ebenen des (pragmatischen) Gebrauchs und der (metalinguistischen) Objektivierung von Sprache (Lahire 1993, Schneuwly 1995, Wygotski 1934 [1986]). Im dritten Schritt (2.3) werden konzeptionelle und mediale Schriftlichkeit (Koch & Österreicher 1994) unterschieden und prototypische Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit (Feilke 2002, 2011a) thematisiert. Viertens geht es (in 2.4) um textuell bzw. global organisierte mündliche Sprachhandlungen (mündliche "Texte") und ihre unterschiedlichen Funktionen und Merkmale (Haueis 2003, Quasthoff 2007, 2011). Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Strukturierung des Begriffs "Literalität":

Literalität			
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen			Sprache als Gegenstand objektivieren
konzeptionell schriftlich		medial schriftlich	
darstellend			
realitäts-bezogen	fiktional	weitere (instruierend, erklärend, argumentierend)	

Abbildung 1: Literalitäts-Modell der vorliegenden Studie

Im Anschluss an die Klärung der theoretischen Grundlagen wird (in 2.5) der Gegenstand der Untersuchung definiert und in den Zusammenhang familiärer und schulischer Erwerbskontexte gestellt. Das Kapitel schliesst mit methodologischen Konsequenzen, die sich aus dieser Gegenstandsbestimmung ergeben (2.6).

2.1 Literalität als soziale Praxis

Der im englischen Sprachraum seit längerem gebräuchliche Ausdruck "literacy" wurde in den letzten 15 Jahren auch im deutschsprachigen Diskurs vermehrt aufgegriffen (vgl. Bertschi-Kaufmann & Rosebrock 2009, Feilke 2001, Nickel 2004, Panagiotopoulou & Wintermeyer 2006, Wieler 1997). Sein Gebrauch ist uneinheitlich, aber als Minimalkonsens bezieht sich "Literalität" bzw. "literacy" immer auf das Lesen *und* Schreiben (und unterstützt damit das Zusammendenken der beiden Domänen). Im englischsprachigen Diskurs wird die eher kulturwissenschaftlich ausgerichtete Konzeption von Barton (2007) breit rezipiert. Er beschreibt Literalität wie folgt (Barton 2007, S. 34ff; Bündelung und Bezeichnung der drei Perspektiven durch den Autor):

- *Synchrone soziale Perspektive:* Literalität ist als soziales Handeln in konkreten (schrift- und medien-bezogenen) Situationen (literacy events) zu verstehen. Dabei greifen die Akteur/innen auf situationsspezifische Handlungsmuster zurück, die sie in unterschiedlichen Lebensbereichen erworben haben. Handlungssituationen sind sozial und institutionell strukturiert, diese Bedingungen müssen deshalb bei der Beschreibung literalen Handelns zwingend mit einbezogen werden. Literalität bezieht sich primär auf Sprache und Schrift, ist aber immer im Ensemble aller kommunikativen Symbolsysteme (wie Geste, Bild, Klang u.a.) zu verstehen. Sie ist ein Mittel der intersubjektiven Repräsentation.
- *Synchrone psychologische Perspektive:* Literalität dient als Symbolsystem gleichzeitig auch der mentalen, intrasubjektiven Repräsentation und ist damit ein Mittel der Kogni-

tion. Darüber hinaus wird literales Handeln durch Aufmerksamkeit, Haltungen und Wertorientierungen gesteuert.

- *Diachrone Perspektive:* Die individuell verfügbaren Wissensbestände und Handlungsmuster sind im Kontext zahlreicher konkreter Situationen aktualgenetisch erworben worden. Der ontogenetische Auf-, Aus- und Umbau dieser Ressourcen ist ein lebenslanger Prozess. Die Handlungsmuster, die in den verschiedenen Lebensbereichen das soziale Handeln strukturieren, sind das (vorläufige) Ergebnis gesellschaftlicher (historischer) Entwicklungen.

Barton spannt mit seiner Konzeption einen Rahmen auf, der das Individuum mit seinen Ressourcen, die situative Realisierung dieser Ressourcen im Verlauf ko-konstruierter Interaktionen sowie die institutionalisierte Form und Rahmung dieser Interaktionen miteinbezieht. Sein Verständnis von Literalität als sozialer Praxis impliziert einen methodischen Zugang, der diese Komplexität berücksichtigt und sprachliches Handeln als eingebettet in die soziale Lebenswelt untersucht, denn "the natural unit for sociolinguistic taxonomy (and description) (...) is not the language, but the speech community" (Hymes 1974, S. 35). Mit anderen Worten: Literale Fähigkeiten können nur unter Berücksichtigung der interaktiven, situativen, alltagskulturellen und historischen Bedingungen ihrer Realisierung angemessen verstanden werden.

Zudem integriert Barton auch die Erwerbsperspektive: Sprachliche Werkzeuge (wie Sprachen, Schriften oder Diskursmuster) haben eine kulturhistorische Geschichte (Soziogenese), werden in konkreten Situationen erworben und ausdifferenziert (Aktualgenese) und verfestigen sich mit der Zeit zu dauerhaft verfügbaren Ressourcen (Ontogenese; vgl. auch Lahire 1993, Quasthoff 2012, Tomasello 1999, Wygotski 1934 [1986]). Diese Systematisierung erlaubt es, den Zugang der vorliegenden Studie zum Gegenstand "literale Praktiken und Fähigkeiten" präziser einzuordnen: Untersucht werden die familiären Erwerbskontexte (Rahmenbedingungen und Praktiken) und die erworbenen individuellen Ressourcen der Kinder (Fähigkeiten). Es geht also um die *Ontogenese* literaler Fähigkeiten und ihre musterhaften, habitualisierten familiären Erwerbsbedingungen. Die Interaktionsanalysen dienen *nicht* der Untersuchung der Aktualgenese (dazu müssten Interaktionen zwischen Eltern und Kindern analysiert werden), sondern der Rekonstruktion der bereits erworbenen kindlichen Ressourcen. Der Vergleich der familiären Erwerbskontexte und der literalen Fähigkeiten ermöglicht es, die Bedeutung des literalen Familienkulturen für die Ontogenese zu untersuchen.

Bartons Konzeption von Literalität als soziale Praxis ermöglicht die Klärung grundlegender Perspektiven dieser Studie: Thematisch geht es um die Ontogenese von literalen Fähigkeiten, methodologisch um die rekonstruierende Analyse sozialer Praxis. Der Gegenstand ist damit multidimensional und multidisziplinär eingeordnet, bleibt aber in seinen Konturen und in seiner Strukturierung noch unscharf. In den folgenden Abschnitten (2.2 bis 2.4) wird das Verständnis literaler Praktiken und Fähigkeiten weiter ausdifferenziert.

2.2 Sprachgebrauch und Sprachobjektivierung

Im Umgang mit Sprache lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: der funktional-pragmatische Gebrauch von Sprache als Medium der Kommunikation und die metakommunikative Objektivierung von Sprache als Gegenstand (Felder 2003, S. 42). Nach Wygotskis Theorie des Sprechens und Denkens wird Sprache von Kindern zunächst ausschliesslich pragmatisch gebraucht (Wygotski 1934 [1986], S. 309; vgl. auch Halliday 1975, S. 37ff). Beim (expliziten oder spielerisch-experimentellen) Objektivieren sprachlicher Phänomene wird Sprache aus dem Handlungsvollzug herausgelöst und als Zeichensystem erkennbar. Diese am Gegenstand der Sprache erworbene Metaperspektive wird vom eigenen Sprechen auf das eigene Bewusstsein erweitert (Wygotski 1934 [1986], S. 309). Sie bildet die Grundlage für eine mittelbare (über Begriffe vermittelte) Beziehung zur Welt (ebd. S. 189) und die Verallgemeinerung, Systematisierung und Hierarchisierung des Denkens (ebd. S. 206). Die Objektivierung von Sprache führt damit zu einer grundsätzlichen Neustrukturierung des Denkens (ebd. S. 303), die durch die Schule (u.a. durch den Schriftspracherwerb und den Grammatikunterricht) massgeblich unterstützt wird (ebd. S. 230).

Lahire (1993) kommt aufgrund seiner Untersuchungen zum Sprachunterricht 6- bis 10-jähriger Kinder zum Schluss, dass sich die Kinder nur dann erfolgreich an den schulischen Praktiken beteiligen können, wenn sie über einen reflexiven Zugang zur Sprache verfügen, d.h. wenn sie in der Lage sind, die Sprache aus ihrem Gebrauchszusammenhang herauszulösen, als Gegenstand zu objektivieren und systematisch zu bearbeiten (Lahire 1993, S. 242). Einen solchen Zugang haben viele Kinder aus sozial besser-

gestellten Verhältnissen schon vor dem Schuleintritt erworben, weil in ihren Familien schriftkulturelle Formen ("formes sociales scripturales") präsent und damit die notwendigen Erwerbsbedingungen gegeben sind (ebd. S. 77). Kindern aus sozial benachteiligten Familien können diese Gelegenheiten fehlen: Sie erleben zuhause häufig einen "mündlichen", praktischen und nicht-reflexiven Sprachgebrauch ("formes sociales orales"; ebd.; vgl. auch Feilke 2011a). Eine "rationale" Pädagogik (Bourdieu & Passeron 1971, S. 88) müsste Kindern den "schulförmigen" Sprachgebrauch durch *Vermittlung* der sprachlich-kognitiven "Technologien" bzw. der "Modalitäten des Wissenserwerbs" zugänglich machen, anstatt lediglich ihr Wissen zu prüfen und (der schulischen Norm) nicht genügende Leistungen als defizitär zu disqualifizieren (Lahire 1993, S. 295).

In der Vorschule ("ecole enfantine" für 3- bis 5-jährige Kinder) sind Formen der Objektivierung von Sprache nur punktuell zu beobachten (Thévenaz-Christen 2005, S. 387): Die Lehrpersonen lenken die Aufmerksamkeit der Kinder eher auf situative Aspekte der gemeinsamen Tätigkeit (die Rolle des erklärenden Kindes, das Verstehen der Zuhörenden) als auf sprachliche Merkmale des Handlungsmusters "Erklären" (ebd.). Ihr sprachliches Handeln ist in die gemeinsame Spiel- oder Bastelaktivität integriert ("textualisation dans l'activité"; ebd.) und wird nicht selbst zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht. Thévenaz-Christen führt diesen Befund auf verschiedene Bedingungen zurück, darunter die noch fehlenden Symbol- und Schriftfähigkeiten der Kinder (ebd. S. 386), aber auch die curricular noch wenig gefestigte Didaktik der Mündlichkeit (ebd. S. 397). Stude (2013) berichtet ähnliche Ergebnisse für den Kindergarten:⁶ In Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern erhalten letztere nur selten Gelegenheit, Sprachliches im Gespräch produktiv zu bearbeiten (Stude 2013, S. 237). Die Erzieherinnen thematisieren vorwiegend pragmatische Aspekte des Sprachhandelns (ebd. S. 137), beanspruchen dabei eine dominante Gesprächsrolle (ebd. S. 166) und schaffen nur selten globale Zugzwänge, die den Kindern eine aktivere Beteiligung ermöglichen würden (ebd. S. 237). Die untersuchten Peerinteraktionen bieten den (gleichen) Kindern dagegen günstigere Beteiligungsmöglichkeiten (ebd. S. 237f), und die Kinder initiieren Gespräche über vielfältige – pragmatische, semantische und punktuell auch formale – sprachliche Phänomene (ebd. S. 153). Wie diese Untersuchung zeigt, können bereits 3- bis 5-jährige Kinder Sprache als Gegenstand objektivieren. Weil sie dabei auf Modelle Erwachsener zurückgreifen (ebd. S. 242), die in ihren familiären Kontexten in unterschiedlichem Mass verfügbar sind (Lahire 1993, S. 77), sind sie je nach Herkunft mehr oder weniger stark auf entsprechende Gelegenheitsstrukturen in vorschulischen Einrichtungen angewiesen.

Damit lässt sich eine erste nähere Bestimmung des Untersuchungsgegenstands vornehmen: Praktiken und Fähigkeiten der Objektivierung von Sprache (und Schrift) sind literal, weil sie die Einnahme einer metakommunikativen, theoretisch-reflexiven Perspektive unterstützen, welche für erfolgreiches schulisches Lernen erforderlich ist und bereits im Vorschulalter in familiären Kontexten erworben werden kann. Daneben wird Sprache aber auch in der Schule als kommunikatives Werkzeug funktional gebraucht – im Unterricht aller Fächer, um Lehr-Lernprozesse zu ko-konstruieren, ausserhalb (und auf den Nebenbühnen) des Unterrichts zur Ausgestaltung des gemeinsamen Klassen- und Schullebens. Diese Ebene des Gebrauchs von Sprache als Medium wird im Folgenden weiter ausdifferenziert.

2.3 Mediale bzw. konzeptionelle Schriftlichkeit

Literaler Sprachgebrauch lässt sich mit Bezug auf Koch & Österreicher (1994, in Feilke 2002, S. 5f) als medial bzw. konzeptionell schriftlich beschreiben. *Medial schriftlich* ist "geschriebene Sprache", die als Schrift visuell kodiert ist (Feilke 2011a, S. 11), und medial schriftlicher Sprachgebrauch besteht entsprechend in Akten des En- oder Dekodierens von Sprache als Schrift. Im Hinblick auf die 5- und 6-jährigen Kinder dieser Untersuchung wird daneben auch das "Lesen" und "Schreiben" von konventionellen Symbolen (wie Piktogrammen oder Verkehrstafeln) als medial schriftlicher Sprachgebrauch verstanden.⁷

Konzeptionell schriftlich ist die "Schriftsprache" mit ihren eigenen stilistischen und grammatischen Normen, die als standardsprachliche Varietät auch auf das Sprechen zurückwirkt (ebd. S. 11f). Eine entfaltete konzeptionelle Schriftlichkeit zeigt sich aus linguistischer Sicht in der grösstmöglichen Explizi-

⁶ Gemeint ist hier der Kindergarten in Deutschland als eine primär sozialpädagogisch (nicht schulisch) ausgerichtete Betreuungseinrichtung.

⁷ Piktogramme und andere grafische Symbole unterscheiden sich allerdings von Buchstaben durch ihre Eigenschaft, Bedeutung direkt (nicht vermittelt über Sprache) zu repräsentieren. Sie sind damit eigenständige semiotische Werkzeuge der Sinnkonstruktion. Mit der "geschriebenen Sprache" teilen sie aber die Aspekte der visuellen Fixierung und der Konventionalität.

theit auf allen Ebenen der Sprache (Texte, Propositionen bzw. Sätze, Wörter und Laute), um die funktionalpragmatischen Anforderungen der schriftlichen Kommunikation möglichst weitgehend zu erfüllen (ebd. S. 12f). Die Produktion von konzeptionell (beim Schreiben gleichzeitig auch medial) schriftlicher Sprache ist typischerweise monologisch, das Publikum ist oft unspezifisch, der Kontext muss mit erzeugt werden, der Schreibprozess ist stärker sprachlich bestimmt, verläuft langsamer und umfasst auch reflexive Handlungen wie das Planen und Überarbeiten (ebd. S. 8).

Die Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit ist für die Untersuchung literaler Praktiken und Fähigkeiten 5- und 6-jähriger Kinder wichtig: Sie erlaubt es, auch medial mündliche Sprachproduktionen mit Merkmalen der konzeptionellen Schriftlichkeit (sprachliche und textuelle Explizitheit, monologische Produktion, Miterzeugung des Kontexts), als literal aufzufassen (solche "mündlichen Texte" werden im nachfolgenden Abschnitt 2.4 behandelt). Feilkes Darstellung erfolgt allerdings mit Blick auf kompetente Scheiberinnen und Schreiber. Deshalb muss diese Konzeption mit Vorsicht auf die Altersgruppe der 5- und 6-jähriger Kinder angewendet werden: Sie haben noch keinen formalen Lese- und Schreibunterricht erfahren, und es ist zu erwarten, dass die Ausdifferenzierung eines monologisch-explicit-schriftsprachlichen Sprachgebrauchs aus dem dialogisch-implizit-mündlichen ohne die unterstützende Wirkung der Schrift (als maximale Objektivierung der Sprache und des Denkens; Wygotski 1934 [1986], S. 225ff, 337) erst ansatzweise zu beobachten ist.

Die Ebene des pragmatischen Gebrauchs von Sprache als Medium lässt sich damit theoretisch binnenstrukturieren als konzeptionell oder medial schriftliche Literalität. Im nächsten Abschnitt wird der konzeptionell schriftliche Sprachgebrauch im Medium der Mündlichkeit weiter ausdifferenziert.

2.4 Mündliche "Text"-Produktionen

Im institutionellen Rahmen der Schule haben sich spezifische Genres etabliert, die als relativ stabile kommunikative Formen besonders auf Lehr-Lernprozesse unter den Bedingungen des schulischen Unterrichts zugeschnitten sind (Bakthin 1986[2006], S. 60). Sie strukturieren nicht nur geschriebene Texte (vgl. etwa die Aufsatzarten der traditionellen Schreibdidaktik wie Erzählung, Beschreibung, Bericht, Schilderung und Erörterung; Haueis 2003, S. 227), sondern auch "grössere Redebeiträge in dialogischen Konstellationen" (ebd. S. 225). Erard und Schneuwly (2005) unterscheiden zwischen privaten, spontanen und öffentlichen, formellen mündlichen Genres (Erard & Schneuwly 2005, S. 76). Typische Genres des öffentlichen Sprechens in der Schule ("genres oraux réalisés en public") sind Befragungen ("interviews"), Vorträge ("exposés") oder Erfahrungsberichte ("CR d'experiences"; ebd.). Solche mündlich realisierten schulischen "Texte" zeichnen sich u.a. aus durch "Kohäsion und Kohärenz" (Haueis 2003, S. 225), Monologisierung ("monologisation"), gedankliche Vorwegnahme ("fictionnalisation") und Vorbereitung ("préparation") der Kommunikationssituation (Erard & Schneuwly 2005, S. 77). Damit tragen sie prototypische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. oben, Feilke 2011a).

Aus einer ontogenetischen Erwerbsperspektive erscheint es demnach plausibel, dass Kinder bereits im Vorschulalter (und damit häufig vor dem Schrifterwerb) im Medium der Mündlichkeit erste Fähigkeiten zur Produktion textueller (längerer, monologischer, kohärenter) Äusserungen erwerben.⁸ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass a) Genres komplexe kommunikative Formen darstellen, deren Beherrschung langfristige Erwerbsprozesse erfordern, dass b) der familiäre Alltag und der schulische Unterricht sehr unterschiedliche institutionelle Kontexten mit je spezifischen kommunikativen Bedingungen, Aufgaben und Formen sind, und dass c) Kinder im Vorschulalter erst ansatzweise über einen theoretisch-reflexiven Zugang zur Sprache verfügen und beim Erwerb literaler Fähigkeiten (als kultureller Werkzeuge) auf Vermittlung und Unterstützung angewiesen sind (vgl. Feilke 2011a, Schneuwly 2005).

Unter diesen Vorbehalten lassen sich Gespräche im familiären Alltag als Erwerbskontexte für konzeptionell schriftliche Fähigkeiten verstehen. Textuelle (längere, monologische, explizite, situations-transzendierende, kohärente) Gesprächsbeiträge fassen Quasthoff et. al. (2011) mit dem Begriff der "Diskurseinheiten (...) bzw. Handlungsmuster (...)" (ebd. S. 12). Darunter verstehen sie "Elemente in Gesprächen, die mehrere Äusserungen übergreifen (...), durch (...) Gliederungsmerkmale vom Zug-um-Zug aufgebauten Gespräch abgegrenzt [sind], (...) in ihrer sequenziellen Realisierung intern (...) einem bestimmten Muster [entsprechen], das durch die jeweilige Gattung gegeben ist (...) und (...) eine spezielle

⁸ Schmidlin und Feilke (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von "Protoliteralität" (ebd. S. 15), die von Pätzold wie folgt definiert wird: "Mit Protoliteralität wird demzufolge der Teil kindlicher Sprachentwicklung gefasst, der vorwiegend mündlich erzeugt wird, aber in unterschiedlichem Masse schon konzeptionell schriftsprachliche Formen aufweist (vgl. Feilke 2002)." (Pätzold 2005, S. 71).

Form des Sprecherwechsels [etablieren], die dem 'primären' Sprecher (...) Sonderrechte auf das Rederecht einräumt, solange die Diskurseinheit nicht beendet ist." (ebd.). Der Erwerb von Diskursfähigkeiten⁹ kann durch Eltern (und andere Sprachmodelle) mit verschiedenen Mitteln aktiv unterstützt werden. Hausendorf und Quasthoff (1996) bezeichnen diese Unterstützungsleistungen in Analogie zu Bruners Konzeption des "Language Acquisition Support System" (kurz: LASS; vgl. Bruner 1983 [2002]) als "Discourse Acquisition Support System DASS" (Hausendorf & Quasthoff 1996, zitiert in Quasthoff et al. 2011, S. 36). Es umfasst verschiedene Möglichkeiten, wie Sprachmodelle Kinder bei der Produktion globalstrukturierter Diskurseinheiten unterstützen können, darunter das Setzen eines globalen Zugzwangs, dessen Lokalisierung (im Sinne einer Vereinfachung der interaktiven Problemstellung für das Kind) und Explikation, das modellierende Demonstrieren und die Behandlung des Kindes als kompetenteR SprecherIn (ebd. S. 37). Solche erwerbsunterstützenden "Zuhöraktivitäten" (Quasthoff & Kern 2007, S. 285) werden von Eltern in unterschiedlichem Mass realisiert, so dass von unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen für den vorschulischen Erwerb konzeptionell schriftlicher Fähigkeiten ausgegangen werden muss (ebd. S. 302; vgl. auch Heller 2012, Morek 2012).

Welche mündlichen "Texte" produzieren 5- und 6-jährige Kinder im Gespräch mit Erwachsenen? Wie oben bereits ausgeführt, geht es hier nicht um die selbständige Realisierung komplexer monologischer Genres. Stattdessen werden – im Sinne von Quasthoff et al. – von der dialogischen Interaktion abgrenzbare, mehrere Züge umfassende, monologisch angelegte und ggf. mit Unterstützung hergestellte Diskurseinheiten in den Blick genommen, die als Sprachhandlungen bzw. "grundlegende sprachliche Handlungsmuster wie Erzählen von Erlebnissen, Fabulieren oder Informieren" (Hauois 2003, S. 234) verstanden werden. Die Auswahl und Abgrenzung der verschiedenen Sprachhandlungen, die in diese Untersuchung miteinbezogen werden, erfolgt primär aufgrund der empirischen Befundlage: Wie Heller (2012) zeigen konnte, unterscheiden sich die kommunikativen Repertoires von Familien vor allem bezüglich global strukturierter, situationstranszendierender Praktiken (Heller 2012, S. 107). Die in den Familien gefundenen "textuellen" Praktiken lassen sich zu den Sprachhandlungstypen realitätsbezogene Darstellung ("Planen, Klatsch, konversationelles Erzählen"), fiktionale Darstellung ("Fiktionalisierungen"), "Erklären", "Argumentieren" und Objektivieren von Sprache (Medien thematisieren, "Begriffsklärungen", "Sprachspiele" und "Vokabeln [in der Zweitsprache] abfragen") zusammenfassen. Zum Erzählen (u.a. von Erlebnissen und Fantasiegeschichten), Erklären und Argumentieren in familiären Kontexten liegen für die Altersgruppe der Vorschulkinder auch interaktionsanalytische Studien vor (vgl. Becker 2005, Heller 2012, Hudelot 2008, Morek 2012, Raccah 2008, Stude 2011). Das Instruieren haben Thévenaz-Christen (2005) in der Vorschule und Bachmann (2005, 2012) in der Grundschule¹⁰ untersucht. Damit ist empirisch gesichert, dass 5- und 6-jährige Kinder global strukturierte Diskurseinheiten wie Darstellungen, Anleitungen, Erklärungen und Argumentationen produzieren (sowie auf einer metakommunikativen Ebene Sprache thematisieren) können. Mit Bezug auf die unterschiedlichen empirischen Befunde zu Erlebniserzählungen und Fantasiegeschichten (Becker 2005, S. 38) sowie auf die theoretische Unterscheidung von "effferenten" (zweckrational-ergebnisorientierten) und "ästhetischen" (wahrnehmungsoffen-prozessorientierten) Haltungen beim Lesen und Schreiben (Rosenblatt 2004 S. 1372f) werden darstellende Sprachhandlungen zusätzlich in realitätsbezogene und fiktionale unterteilt. Damit ergibt sich für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch eine Binnenstrukturierung in a) darstellende realitätsbezogene, b) darstellende fiktionale sowie c) eine Sammelkategorie der weiteren (instruierenden, erklärenden und argumentierenden) literale Praktiken.

Literalität wird in der vorliegenden Studie 1. als Realität darstellender Sprachgebrauch, 2. als Fiktion darstellender Sprachgebrauch, 3. als instruierender/erklärender/argumentierender Sprachgebrauch, 4. als medial schriftlicher Sprachgebrauch sowie 5. als Objektivierung von Sprache verstanden. Diese fünf Dimensionen dienen als deduktiv hergeleitete Grobkategorien der Fokussierung der Analysen, dem Fallvergleich und der Triangulation von Praktiken und Fähigkeiten.

⁹ Quasthoff et al. (2011) unterscheiden zwischen einer global-semanticen, einer global-strukturellen sowie einer Form-Dimension von Diskursfähigkeiten (ebd. S. 30). Global-semantic verläuft der Erwerb vom lokalen zum globalen thematischen Aufbau, global-strukturell vom einzelheitlich-reaktiven zum autonom integrierenden interaktiven Handeln und global-formal vom impliziten (nicht markierten) zum expliziten (sprachlich markierten) Ausdruck (ebd. S. 33).

¹⁰ In dieser Studie ging es um schriftliches Instruieren.

2.5 Untersuchungsgegenstand

Auf der Grundlage dieser begrifflichen Klärungen lässt sich nun der Gegenstand dieser Studie bestimmen: Untersucht werden literale Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern und ihre familiären Erwerbsbedingungen (insbesondere auf der Ebene der literalen Praktiken). Mit "Fähigkeiten" sind individuelle Ressourcen der Kinder gemeint, die sie im Rahmen spezifischer Kommunikationssituationen realisieren. "Praktiken" sind sich wiederholende (rekurrente) musterhafte Sprachhandlungen. Als "literal" werden Praktiken und Fähigkeiten verstanden, wenn sie eines oder mehrere der folgenden Kriterien erfüllen:

- Sie dienen als (medial) mündliche Sprachhandlung der *Ko-Konstruktion komplexer, situationstranszendierender Bedeutung* (insbesondere beim realitätsbezogenen Berichten, beim fiktionalen Erzählen, beim Anleiten, Erklären und Argumentieren). Dabei erfüllen sie *Anforderungen der schriftsprachlichen Standardvarietät* (Kontextreduktion, Monologizität, Expliztheit, Korrektheit)
- Sie dienen als (medial) schriftliche Sprachhandlungen der *Kodierung oder Dekodierung von Bedeutung mittels konventioneller Zeichensysteme* (Symbole und Schrift).
- Sie dienen der *Objektivierung von Sprache* und dem Aufbau eines theoretisch-reflexiven Zugangs zur Sprache und zur Welt.

Mit dieser Studie soll untersucht werden, über welche literalen Fähigkeiten 5- und 6-jährige Kinder bereits verfügen, und inwiefern sie mit ihren familiären Bedingungen (insbesondere mit ihren literalen Praktiken) in Bezug stehen. Der Fokus der empirischen Arbeiten liegt damit auf den Kindern und ihren familiären Kontexten. Die Ergebnisse sollen aber auch im Hinblick auf den schulischen Kontext des Kindergartens und die Reproduktion bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit diskutiert werden. Deshalb werden *literale* Praktiken und Fähigkeiten untersucht, die für den *schulischen* Wissenserwerb konstitutiv sind und im Kindergarten sozial benachteiligte Kinder als verdeckte Sprachbarrieren systematisch benachteiligen können.

Im Feld der *Schule*, dem "zentralen Bildungsort in der Gegenwartsgesellschaft" (Rauschenbach 2007, S. 447), sind Teilhabe, soziale Position und Erfolg massgeblich von literalen Fähigkeiten abhängig. Um Sprache als Medium für den Wissenserwerb in allen Fächern zu nutzen, müssen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, (mündliche) Texte und spezifische schulische Genres sowie Schriftmedien funktional zu gebrauchen. Der Erwerb dieser sprachlichen Werkzeuge und generell der Auf- und Ausbau eines theoretisch-reflexiven Zugangs zur Welt wird durch die Auseinandersetzung mit Sprache als Gegenstand (auf allen linguistischen Ebenen) angebahnt und vorangebracht. Dabei werden schulische Lehr-Lernprozesse durch die spezifischen Bedingungen der Unterrichtskommunikation bestimmt.¹¹ In der *Familie*, dem "am meisten unterschätzten und ausgeblendeteten [Ort] der individuellen Bildung" (ebd. S. 449), sind die Gelegenheitsstrukturen zum Erwerb literaler Fähigkeiten ungleich verfügbar: Der Gebrauch (mündlicher) Texte und Schriftmedien ist – in Zusammenhang mit der sozialen Lage – unterschiedlich präsent und relevant, und die Objektivierung von Sprache (und damit verbunden ein vermittelter, theoretisch-reflexiver Weltbezug) spielen eine kleinere oder grössere Rolle. Die unterschiedlich ausgeprägten familiären Erwerbskontexte sind mehr oder weniger gut an die schulischen anschlussfähig, wodurch die Kinder beim Schuleintritt je nach Herkunft auf vorhandene Ressourcen zurückgreifen können oder eben nicht. Beim sprachlichen Handeln im schulischen Feld erfahren sie entsprechend Vertrautheit, Bestätigung und Überlegenheit oder aber Fremdheit, Verunsicherung und Unterlegenheit.

In diesem Zusammenhang kann die vorliegende Studie durch ein genaueres Verständnis familiärer Erwerbskontexte, literaler Fähigkeiten und ihrer Bezüge dazu beitragen, erwerbsrelevante literale Praktiken 5- und 6-jähriger Kinder unter Berücksichtigung der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen von Familie und Schule für die schulische Förderung nutzbar zu machen.

¹¹ Diese Bedingungen werden unten (in Kapitel 5.1) thematisiert.

2.6 Methodologische Konsequenzen

In den referierten Konzeptionen spielt das sprachliche Handeln eine zentrale Rolle: Individuelle Ressourcen werden in konkreten Situationen im Austausch mit anderen (z.B. mit kompetenten Rollenmodellen) realisiert und erworben (vgl. Quasthoff 2012). Zur Untersuchung so verstandener *situierter* Sprachhandlungen bietet der wissenssoziologische Ansatz des "kommunikativen Konstruktivismus" einen geeigneten methodologischen Rahmen: Seine empirische Untersuchungseinheit ist die Kommunikationssituation in ihrer ganzen Komplexität (Reichert 2013, S. 52). Die Analyse umfasst entsprechend a) nicht nur die sprachlichen, sondern alle Mittel der Interaktion, b) nicht nur die bewussten, sondern auch die habitualisierten Perspektiven der Subjekte und c) die Koordination nicht nur ihrer Gedanken, sondern – umfassend – ihrer Handlungen (ebd. S. 52; vgl. auch Knoblauch 2013). Auf literale Praktiken und Fähigkeiten wird in der vorliegenden Studie dementsprechend durch die Analyse situierter Interaktionen geschlossen. Es geht darum, realisierte Sprachhandlungen als Elemente des (multimodalen, interaktiven) kommunikativen Handelns zu untersuchen und im Hinblick auf ihre institutionellen Bedingungen (familiäre Bildungskulturen) und individuelle Ressourcen (sprachliche Fähigkeiten) hermeneutisch verstehend (Groeben 2006, S. 289) zu beschreiben und zu konzeptionalisieren.

Das in diesem Kapitel entwickelte Verständnis von Literalität bildet den konzeptionellen Referenzrahmen dieser Studie. Die dazu beigezogenen theoretischen Perspektiven – Sprache und soziale Ungleichheit, Sprache als Handlung, literale Fähigkeiten, Erwerb literaler Fähigkeiten sowie Familie und Schule als unterschiedliche Erwerbskontexte – werden in Kapitel 5.1 noch breiter dargestellt. Auch die methodologischen Grundlagen werden (in Kapitel 5.2) noch genauer erläutert und anschliessend (in den Kapiteln 5.3 bis 5.6) konkretisiert. Zunächst folgt nun die Darstellung des Forschungsstandes.

3. Forschungsstand

Was wissen wir heute über familiäre Erwerbskontexte und ihre Bezüge zu literalen Fähigkeiten der Kinder? In diesem Kapitel wird der aktuelle Stand der empirischen Forschung aufgearbeitet. Es geht darum, a) einen Überblick über das Forschungsfeld zu geben, b) einschlägige Studien aus den deutsch-, französisch- und englischsprachigen Diskursen vorzustellen, c) das bestehende Wissen zu bündeln und d) die vorliegende Arbeit zu verorten. Auf dieser Grundlage werden anschliessend (in Kapitel 4) die Fragestellungen und das Design dieser Studie erläutert.

Das Forschungsfeld der literalen Fähigkeiten und ihrer Erwerbskontexte ist breit und in verschiedener Hinsicht heterogen: Die Gegenstände werden unterschiedlich gefasst (z.B. bezüglich der untersuchten Altersgruppen oder Fähigkeiten), die disziplinären Perspektiven sind verschieden (z.B. spracherwerbstheoretisch oder soziologisch), und entsprechend variieren auch die methodischen Zugänge (von standardisiert-hypothesenprüfenden bis zu hermeneutisch-rekonstruierenden Verfahren). Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Diskurse in den verschiedenen Sprachräumen bisher je eigenständig entwickelt haben und insbesondere die deutsch- und französischsprachigen Arbeiten kaum aufeinander bezogen sind. Die Darstellung des Forschungsstands wird damit zu einer umfassenden und komplexen Aufgabe, die durch eine möglichst klare Eingrenzung und Strukturierung gelöst werden soll. Dazu sind an dieser Stelle einige begriffliche Klärungen notwendig:

Im Fokus dieses Kapitels stehen familiäre Erwerbskontexte und literalen Fähigkeiten der Kinder. Familiäre Erwerbskontexte lassen sich zunächst durch distale, allgemeine *Rahmenbedingungen* (z.B. Berufstätigkeiten der Eltern oder Geschwisterkonstellationen) charakterisieren. Darüber hinausgehend können sie als proximale, spezifische und komplexe *literale Familienkulturen* beschrieben werden, die alle literalitätsbezogenen Aspekte der familiären Lebenswelten umfassen. Dazu gehören einerseits die *literalen Angebote* als organisierte "Einrichtungen" (z.B. die Buch- und Medienbestände oder die Familiensprachen und ihre Funktionen) und andererseits die *literalen Praktiken* als rekurrente, habitualisierte Handlungsmuster. Literale Praktiken wiederum manifestieren sich im familiären Alltag auf unterschiedlichen Ebenen: Als *Repertoires* von typischen Sprachgebrauchssituationen (z.B. Vorlesen) und Sprachhandlungen (z.B. Argumentieren) bilden sie in ihrer Gesamtheit den (literalitätsbezogenen) kommunikativen Haushalt einer Familie (vgl. Knoblauch & Luckmann 2008a). Als *Diskursmuster* charakterisieren die Art und Weise, wie sich Familienmitglieder (hier insbesondere Eltern) typischerweise an Interaktionen beteiligen (z.B. indem sie dem Kind Gelegenheit geben und es dabei unterstützen, eine Erklärung zu realisieren, oder indem sie Verständnisproblemen aktiv bearbeiten; vgl. Quasthoff & Kern 2007). Daraus ergibt sich für den Begriff der "familiären Erwerbskontexte" folgende Binnenstruktur:

Konzeptionalisierung		Beispiele		Kapitel
familiäre Erwerbskontexte	Rahmenbedingungen		Berufstätigkeiten der Eltern Geschwisterkonstellation	3.1
	literale Familienkulturen	literale Angebote		3.2
		literale Praktiken	literale Repertoires	
	literale Diskursmuster		Erklärungen anregen und unterstützen Verständnisprobleme lösen	3.3

Abbildung 2: Binnenstruktur des Begriffs der "familiären Erwerbskontexte" für die Darstellung des Forschungsstands

Die vorliegende Darstellung des Forschungsstands ist dieser Binnenstruktur entsprechend organisiert: Im ersten Unterkapitel (3.1) stehen die Rahmenbedingungen familiärer Erwerbskontexte im Zentrum. Daneben kommen bereits einzelne Aspekte von Familienkulturen (Elemente von Angeboten und Repertoires) zur Sprache. Im zweiten und dritten Unterkapitel geht es um literale Familienkulturen. Zunächst werden (in 3.2) die literalen Angebote und Praktiken als Repertoires und anschliessend (in 3.3) weiter vertiefend die literalen Diskursmuster fokussiert. Die familiären Erwerbskontexte werden also zunehmend detaillierter beleuchtet: Zunächst bezüglich ihrer distalen Merkmale (3.1), danach im Hinblick auf proximale Angebote sowie auf Praktiken als Repertoires (3.2) und schliesslich im Hinblick auf

Praktiken als (elterliche) Diskursmuster (3.3). In jedem der drei Unterkapitel werden zunächst verschiedene Einzelstudien und Forschungsüberblicke referiert, die für den entsprechenden Gegenstand besonders einschlägig und aussagekräftig sind. Anschliessend werden die zentralen Befunde dieser Studien gebündelt.

Literale Fähigkeiten von Kindern werden nur von einem Teil der hier vorgestellten Studien untersucht. Die Darstellung der Befunde zu diesem Gegenstand (sowie zu den Bezügen zwischen Erwerbskontexten und Fähigkeiten) erfolgt deshalb in die drei Unterkapitel integriert.¹² Zusätzlich werden am Schluss jedes Unterkapitels die von den einschlägigen Studien erhobenen sprachlichen und literalen Fähigkeiten im Literalitätsmodell der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 2) verortet und die dabei zutage tretenden Konzeptionen von Literalität diskutiert. Das Kapitel schliesst mit der Formulierung von inhaltlichen und methodischen Konsequenzen für diese Studie (3.4).

3.1 Familiäre Rahmenbedingungen und literale Fähigkeiten

In diesem Unterkapitel werden Studien vorgestellt, die Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen (z.T. auch einzelnen familienkulturellen Merkmalen) und den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder untersuchen. Da für die Deutschschweiz bisher keine Arbeiten zu familiären Erwerbskontexten und literalen Fähigkeiten 5- und 6-jähriger Kinder vorliegen, werden Studien präsentiert, die andere Altersgruppen betreffen und/oder in anderen europäischen Ländern durchgeführt wurden: Vier Untersuchungen (Schaffner et al. 2004, Lankes et al 2003, Zöllner et al. 2009, Keller & Moser 2008)¹³ messen literale Fähigkeiten bei *Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. Sie belegen Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen der Familien und literalen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Da sie nicht die anvisierte Altersgruppe der Vorschulkinder betreffen, werden sie nur summarisch dargestellt. Drei weitere Studien (Sublet & Prêteur 1990, Sylva et al. 2011, Stamm et al. 2012) untersuchen die *Altersgruppe der Vorschulkinder* und nehmen neben den sozialstrukturellen Merkmalen der Familien auch einzelne gut operationalisierbare Elemente der literalen Familienkulturen in den Blick. Die Darstellung erfolgt deshalb ausführlicher. Zusätzlich werden auf der Basis eines aktuellen Forschungsüberblicks weitere Ergebnisse aus US-amerikanischen Studien zu familiären Erwerbskontexten und literalen Leistungen von Vorschulkindern vorgestellt. Abschliessend werden die Befunde der präsentierten Studien gebündelt und ihre Konzeptionen von Literalität herausgearbeitet.

Familiäre Rahmenbedingungen und literale Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Schulalter

Im Kontext von PISA 2000 wurde in Deutschland ein *nationaler Ergänzungstest* durchgeführt und von Schaffner et al. (2004) im Hinblick auf eine präzisere Untersuchung der individuellen, familiären und schulischen Determinanten des Textverstehens (und Textlernens) ausgewertet. In dieser Studie wurden nicht nur sozialstrukturelle, sondern auch alltagsnähere, vermittelnde Einflussfaktoren untersucht: neben dem sozioökonomischen Status der Eltern (eingeschätzt anhand der Berufstätigkeit) und ihrem Bildungsabschluss auch das kulturelle Kapital (anhand der Anzahl Bücher) sowie das soziale Kapital der Familien (anhand der Häufigkeit bestimmter Gesprächssituationen; Schaffner et al. 2004, S. 216f). Für alle vier familiären Determinanten sind signifikante Zusammenhänge mit dem Textlernen belegt, wobei die (distalen) sozialstrukturellen Merkmale (sozioökonomischer Status und Bildungsabschluss der Eltern) weitgehend durch die alltagsnäheren Merkmale des kulturellen und sozialen Kapitals vermittelt werden (ebd. S. 238). Für das kulturelle Kapital sind Zusammenhänge mit beiden individuellen Schlüsselfaktoren (und mit dem Leseselbstkonzept), für das soziale Kapital Zusammenhänge mit der Lesemotivation (und dem Leseselbstkonzept) belegt (ebd.). Die AutorInnen erklären die hohe Relevanz des kulturellen und sozialen Kapitals für das Textverstehen damit, dass metakognitive Kompetenzen (darunter auch Textverstehensfähigkeiten und Lesestrategien) in Interaktionen mit ExpertInnen durch Modelllernen erworben werden, und dass Kinder in sozial benachteiligten Familien dazu weniger Gelegenheit haben dürften (ebd. S. 239). Damit verweisen sie auf die zentrale Bedeutung der (proximalen, konkreten) Alltagspraktiken für den Erwerb literaler Fähigkeiten.

¹² Das Unterkapitel 3.1 bildet eine Ausnahme: Die Erhebung literalen Fähigkeiten war ein Auswahlkriterium für diese Studien. Die Darstellung und Diskussion der Literalitätskonzepte beschränkt sich hier auf Einzelstudien zu literalen Fähigkeiten von Vorschulkindern.

¹³ Die AutorInnen werden hier und in den einleitenden Passagen der Unterkapitel 3.2 und 3.3 nicht in alphabetischer Ordnung, sondern in der Reihenfolge der Präsentation ihrer Arbeiten aufgeführt.

In der *IGLU-Studie* (Lankes et al. 2003) wurden in deutschen Grundschulen am Ende des 4. Schuljahres Leistungen in Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Rechtschreiben und Aufsatz gemessen. Die Untersuchung der Leseleistungen war gleichzeitig Bestandteil der internationalen Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study; ebd. S. 7).¹⁴ Für diese 10-jährigen Kinder sind signifikante Zusammenhänge zwischen dem Dienstklassenindex EGP (der das Berufsprestige und das aufgrund der Berufs geschätzte Einkommen der Eltern umfasst; Schwippert et al. 2003, S. 270) und dem Leseverstehen belegt, die aber statistisch etwas weniger ausgeprägt sind als bei den 15-jährigen Jugendlichen in PISA 2000. Die AutorInnen schliessen daraus auf den grossen Einfluss des Elternhauses und einen engen, aber nicht deterministischen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesefähigkeiten (ebd. 280f).

Im Rahmen der *EVES-Studie*¹⁵ testeten Zöllner et al. zwei Jahrgänge von Grundschulkindern der Stadt Heidelberg jeweils gegen Ende des ersten, zweiten, dritten und vierten Schuljahres in Lesen (basale, lokale Lesefertigkeiten) und Rechtschreiben (Zöllner, Link et al. 2009, S. 26ff). Zusätzlich wurden verschiedene weitere individuelle sowie herkunfts- und unterrichtsbezogene Bedingungsfaktoren ermittelt (Zöllner & Roos 2009, S. 39ff). Für alle vier Messzeitpunkte sind signifikante Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft (operationalisiert als ISEI-Index, der das Ausbildungsniveau und das Einkommen der Eltern umfasst) und literalen Leistungen belegt, während andere familiäre Merkmale (geringe Deutschkenntnisse der Eltern und Fernsehkonsum) nicht mit den Testleistungen zusammenhängen. Die Autorinnen konstatieren deshalb – in Übereinstimmung mit Schwippert et al. (2003) und Schaffner et al. (2004) – einen starken Einfluss der sozioökonomischen Familienmerkmale auf den Stand literaler Leistungen in der ersten Klasse und deren Entwicklung während der ersten vier Schuljahre (ebd. S. 95).

In der noch laufenden "*Zürcher Längsschnittstudie*" werden zu vier über die ganze obligatorische Schulzeit verteilten Zeitpunkten Fachleistungen in Deutsch und Mathematik¹⁶ getestet und durch Befragungen der Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern personale, familiäre und schulische Bedingungsfaktoren erhoben. Die soziale Herkunft der Kinder wird anhand von Indikatoren für die ökonomischen Verhältnisse (Wohnsituation, Haushaltgrösse) und Bildungsressourcen (höchste Schulabschlüsse der Eltern, Anzahl Bücher) der Familien ermittelt (Keller & Moser 2008, S. 31). Von den Fachleistungen in Deutsch wurden die Bereiche Wortschatz und Lesen bereits zum ersten Testzeitpunkt (zu Beginn der ersten Klasse) erhoben, so dass hier Aussagen zum Leistungsstand beim Schuleintritt und zur Leistungsentwicklung während der ersten drei Schuljahre möglich sind. Für beide Bereiche zeigt sich dasselbe Bild: Bei Kontrolle der weiteren Lernvoraussetzungen (Geschlecht, Alter, kognitive Grundfähigkeiten und Kenntnis der Unterrichtssprache) besteht bereits beim Schuleintritt ein signifikanter Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Lese- bzw. Wortschatzleistung. Der Lernfortschritt während der ersten drei Schuljahre hängt dagegen nicht mit der sozialen Herkunft zusammen, mit anderen Worten: die herkunftsbedingten Unterschiede bleiben bestehen (Moser, Keller & Zimmermann 2008, S. 136f). Für den Faktor Familiensprache zeigt sich im Lesen, dass sich die Kinder, die zuhause nicht Deutsch sprechen, nur geringfügig von den Kindern mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden, im Verlauf der ersten drei Schuljahre aber geringere Lernfortschritte machen (ihr kleiner Vorsprung verwandelt sich in einen kleinen Rückstand). In Wortschatz ist der Leistungsunterschied zu Beginn der ersten Klasse erwartungsgemäss gross und verringert sich bis zum zweiten Testzeitpunkt deutlich, bleibt aber markant und signifikant (ebd. S. 128ff). Die AutorInnen unterstreichen in ihrem Fazit die zentrale Bedeutung der sozialen Herkunft sowohl für die Ausgangsstand als auch für die Entwicklung von Fachleistungen – in Deutsch (Lesen und Wortschatz) noch ausgeprägter als in Mathematik (ebd. S. 149). Auch die Einflüsse der Familiensprache sind weitgehend durch die soziale Herkunft vermittelt (ebd.).

Die bisher referierten Studien belegen, dass Lesefähigkeiten – zumindest soweit sie in den berichteten Untersuchungen mit Testinstrumenten erfasst wurden und valide gemessen werden konnten – nicht nur mit den individuellen kognitiven Voraussetzungen, sondern auch mit der sozialen Herkunft (teils konfundiert mit der Familiensprache) zusammenhängen. In der Mehrzahl der Studien wird die soziale Herkunft aufgrund von Indikatoren (Berufstätigkeit der Eltern, Bildungsabschlüsse der Eltern, Wohnverhältnisse, Besitz bestimmter prestigeträchtiger bzw. bildungsbezogener Güter) eingeschätzt und bei der Auswertung als *eine* globale Variable behandelt. Bei Schaffner et al. (2004) werden zusätzlich Anga-

¹⁴ Die Schweiz hat sich an PIRLS nicht beteiligt.

¹⁵ EVES steht für "Evaluation eines Vorschultrainings zur Prävention von Schriftspracherwerbsproblemen sowie Verlauf und Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule".

¹⁶ Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurde ausserdem die kognitive Grundfähigkeit der Kinder getestet.

ben zur Familienkultur (zum Vorkommen bestimmter Gesprächspraktiken) erhoben. Ausserdem werden die Bildungsabschlüsse der Eltern, ihr sozioökonomischer Status, das kulturelle sowie das soziale Kapital der Familien als vier einzelne Faktoren und damit wesentlich differenzierter untersucht. Die Ergebnisse weisen klar darauf hin, dass sich die familiären Rahmenbedingungen (sozioökonomische Lage, Bildungsabschlüsse der Eltern) nicht direkt und deterministisch, sondern vermittelt über die konkreten familiären Angebote und Praktiken auf den Erwerb literaler Fähigkeiten auswirken dürften. Die nachfolgend präsentierten Studien zu Kindern im Vorschulalter untermauern diese Annahme und lassen die literalitätsspezifischen Angebote und Praktiken etwas deutlicher hervortreten.

Rahmenbedingungen, Aspekte literaler Familienkulturen und literalen Fähigkeiten von Vorschulkindern

Welche Bezüge zwischen familiären Bedingungen und literalen Fähigkeiten sind für die Altersgruppe der Vorschulkinder belegt? Nachfolgend werden drei Untersuchungen vorgestellt, die sich in Frankreich, in England und in der Schweiz mit dieser Fragestellung befassen haben.

In der Studie *"Diversité et inter-relations des compétences de lecture chez des enfants de 5-6 ans selon leur éducation familiale et scolaire"* untersuchten Fraçoise Sublet und Yves Prêteur (1990) Zusammenhänge zwischen familiären sowie vorschulischen Erwerbskontexten und literalen Fähigkeiten von 5- bis 6-jährigen Kindern. 91 Kinder wurden im Hinblick auf ihr Wissen über Schrift, Bücher, ihre Merkmale und Funktionen, Text-Bildbezüge und Textverstehen getestet. Die Eltern wurden zur literalen Familienkultur (u.a. Besitz von Kinderbüchern, Vorlesen, Bibliotheksbesuche, Kinderzeitschriften) und die Lehrpersonen zu ihrem Leseunterricht befragt (Sublet & Prêteur 1990, S. 276f). Bei der Auswertung wurden jedes Kind bezüglich seiner Fähigkeiten, der familiären und schulischen Förderung einem von drei Niveaus zugeordnet. Danach wurden hierarchische Regessionsanalysen durchgeführt, um Gruppen von Kindern mit gemeinsamen Merkmalen zu identifizieren (ebd. S. 277f). Die AutorInnen berichten folgende Ergebnisse:

- Die literalen Familienkulturen sind von hoher Relevanz für den Erwerb sowohl schrift- als auch textbezogener literaler Fähigkeiten.
- Ein innovativer schulischer Leseunterricht unterstützt die familiär begünstigten Kinder zusätzlich, während für die benachteiligten Kinder keine klaren Bezüge erkennbar sind (ebd. S. 279).

Damit bestätigt diese Studie den Zusammenhang zwischen den literalen Bildungskulturen der Familien und literalen Fähigkeiten der Kinder sowie (für diese Altersgruppe) den stärkeren Einfluss der familiären im Vergleich zur schulischen Förderung.

Die britische *EPPE-Studie* (Sylva et al. 2011) ist mit einem Sample von rund 2'700 Kindern und vier Messzeitpunkten im Verlauf von acht Bildungsjahren die bisher grösste in Europa realisierte Längsschnittstudie zur Bedeutung vorschulischer und schulischer Kontexte für den Erwerb individueller Fähigkeiten (Sylva et al. 2011, S. 98). Die sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder wurden zu verschiedenen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Instrumenten erhoben: zu Beginn der Vorschule (im Alter von ca. 3 Jahren) mit Tests zum Hörverstehen und aktiven Wortschatz, zu Beginn der ersten Klasse (mit ca. 5 Jahren) mit weiteren Testelementen, die zusätzlich die Buchstabenkenntnis und die phonologische Bewusstheit der Kinder erfassen, am Ende der zweiten Klasse (mit ca. 7 Jahren) anhand der Leseleistungen im nationalen Vergleichstest und am Ende der sechsten Klasse (mit ca. 11 Jahren) anhand der Leistungen im Schreiben, Rechtschreiben und Textverstehen im nationalen Vergleichstest. Zusätzlich wurden mit unterschiedlichen Instrumenten zahlreiche weitere Merkmale der Kinder, ihrer Familien sowie der von ihnen besuchten vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen erhoben (ebd. S. 101ff). Zur Erfassung der familiären Bedingungen wurden neben verschiedenen sozialstrukturellen Merkmalen (z.B. Berufstätigkeit der Eltern, Bildungsabschluss der Mutter, Familiensprache und Geschwisterzahl) auch Informationen zur literalen Familienkultur ("home environment") eingeholt. Dazu wurden die Eltern in Interviews mündlich nach der Häufigkeit der folgenden Praktiken befragt:

dem Kind vorlesen	zuhause mit FreundInnen spielen
malen und zeichnen	woanders mit FreundInnen spielen
die Bibliothek besuchen	Verwandte oder FreundInnen besuchen
mit Buchstaben und Ziffern spielen	einkaufen mit den Eltern
Lernaktivitäten mit dem Alphabet	fernsehen
Lernaktivitäten mit Zahlen und Formen	mit der Familie essen
Lernaktivitäten mit Liedern, Gedichten, Reimen	regelmässige Schlafenszeiten einhalten

Abbildung 3: In der EPPE-Studie erhobene familiäre Praktiken (Sylva et al. 2011, S. 102)

Diese Praktiken wurden bei der Auswertung der Zusammenhänge mit den Leistungen der (3- und 5-jährigen) Vorschulkinder als einzelne Variablen untersucht. Bei der Analyse der Leistungsdaten der (7- und 11-jährigen) Schulkinder wurden die Praktiken 1–7 in einem Index "home learning environment HLE" zusammengefasst und die Praktiken 8–14 nicht mehr berücksichtigt (ebd. S. 102). Im Hinblick auf die familiären Bedingungen sind folgende Ergebnisse bedeutsam:

- Schriftbezogene Fähigkeiten der 5-jährigen Kinder:* Unter den 15 Faktoren, die am stärksten mit diesen Fähigkeiten ("code related skills": Buchstabenkenntnis und phonologische Bewusstheit) korrelieren, befinden sich 8 familiäre Merkmale, nämlich (nach Effektstärken geordnet): Zugehörigkeit zur grössten Bevölkerungsgruppe (.70), Lernaktivitäten mit dem Alphabet (0.51), mit Buchstaben und Ziffern spielen (0.36), andere Familiensprache als Englisch (-0.34), Berufstätigkeit der Eltern (0.27), Ausbildungsstand der Mutter (0.25), Grossfamilie (3 oder mehr Geschwister; -0.15) und Anspruch auf unentgeltliche Mittagsverpflegung (-0.12). Von den 4 individuellen Merkmalen erweist sich die Vorleistung im Sprachtest mit 3 Jahren (0.89) als mit Abstand bester Prädiktor, während die nonverbale Vorleistung (0.34), das weibliche Geschlecht (0.21) und ein tiefes Geburtsgewicht (-0.19) eher weniger aussagekräftig sind als die Familienmerkmale (ebd. S. 105).¹⁷ Die hohen Effektstärken der beiden familiären Praktiken (Lernaktivitäten mit dem Alphabet und Spielen mit Buchstaben und Ziffern) bestätigen die Bedeutung proximaler Familienmerkmale für den Erwerb literaler Fähigkeiten. Allerdings ist hier zu bedenken, dass die getesteten Teilfertigkeiten (Buchstabenkenntnis, phonologische Bewusstheit) weitgehend mit diesen Praktiken übereinstimmen, weshalb die damit vertrauten Kinder wohl besser als andere auf die Testsituation vorbereitet waren.
- Literale Fähigkeiten der 11-jährigen Kinder:* Unter den 9 Faktoren, die am stärksten mit den Leistungen im Schreiben, Rechtschreiben und Textverstehen zusammenhängen, befinden sich 4 familiäre Merkmale: Zugehörigkeit zur grössten Bevölkerungsgruppe (0.51), Ausbildungsstand der Mutter (0.48), familiäre Bildungskultur in der Vorschulzeit ("home learning environment"; 0.30) und Berufstätigkeit der Eltern (0.22). Bei den beiden individuellen Merkmalen ist der Effekt der Vorleistung im Lesetest mit 7 Jahren (2.12) sehr stark, das weibliche Geschlecht (0.23) hat einen geringen Einfluss (ebd. S. 110).¹⁸

Die AutorInnen betonen in ihrem Fazit die hohe Relevanz der vorschulischen Erwerbskontexte in Familien und Bildungseinrichtungen für den Erwerb literaler Fähigkeiten: "The impact of these emergent literacy environments on literacy acquisition is long-lasting and cumulative, fundamentally changing children's developmental trajectories, and protecting them against less effective future schooling." (ebd. S. 111).

Die Ergebnisse der EPPE-Studie untermauern zwei Hypothesen zum Zusammenhang zwischen familiären Bedingungen und literalen Fähigkeiten, die sich bereits aufgrund der vorgängig referierten

¹⁷ Für die drei Merkmale vorschulischer Einrichtungen wurden folgende Effektstärken eruiert: Besuchsdauer 0.33, Gruppenzusammensetzung bezüglich durchschnittlicher kognitiver Leistungsfähigkeit 0.19 und Gruppenzusammensetzung bezüglich durchschnittlichem Bildungsstand der Mütter 0.24 (Sylva 2011, S. 105).

¹⁸ Für drei Merkmale von pädagogischen Einrichtungen werden ebenfalls deutliche Effekte berichtet: Qualität der vorschulischen Einrichtung (0.23), Effektivität der vorschulischen Einrichtung (0.28) und Effektivität der Primarschule (0.37).

Studien herauskristallisiert haben: Erstens spielen die konkreten Bildungserfahrungen von Kindern in ihren familiären und familienergänzenden Lebenswelten – mit anderen Worten: die proximalen Merkmale von literalen Angeboten und Praktiken – eine zentrale Rolle, und zweitens sind frühe, vorschulische Bildungserfahrungen für den Erwerb literaler Fähigkeiten nicht nur unmittelbar, sondern auch langfristig bedeutsam. Allerdings bleibt die konkrete Ausgestaltung der familiären Praktiken im Dunkeln: Die Charakteristika spezifischer familiärer Lernwelten können durch Selbstauskünfte der Eltern nur ansatzweise erfasst werden.

Die Studie *Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? FRANZ*" (Stamm et al. 2012) untersucht Zusammenhänge zwischen Bedingungen der familiären und familienergänzenden Betreuung und der Entwicklung kognitiver, sprachlicher, mathematischer und sozialer Fähigkeiten von Vorschulkindern in der Deutschschweiz.¹⁹ In 285 mehrheitlich mittelständisch-bildungsorientierten Familien wurden je zwei Familienbesuche durchgeführt (Stamm et al. 2012, S. 11ff). Beim ersten Besuch (als das Fokuskind ca. 3.5 Jahre alt war) wurden die Eltern zum Schwangerschafts- und Geburtsverlauf, zur motorischen Entwicklung und zur Betreuungssituation befragt, beim zweiten Besuch (im Alter von ca. 5 Jahren) füllten sie zusätzlich einen Wochenplan aus, um über die Betreuung ihrer Kinder und gemeinsame Aktivitäten Auskunft zu geben. Die Kinder wurde bei beiden Besuchen in kognitiver Entwicklung, Mathematik und Sprache (Wortschatz und phonologische Bewusstheit) getestet (ebd. S. 12). Jeweils vor den Besuchen beantworteten die Eltern schriftliche Fragen zu verschiedenen familiären Rahmenbedingungen (Familienkonstellation, Ausbildungs- und Erwerbssituation der Eltern; ebd.) sowie zur familiären Bildungskultur (Bildungseinstellungen der Eltern und Häufigkeiten von Aktivitäten mit ihren Kindern; ebd.). Zu den erfragten Praktiken gehörten u.a.:

- dem Kind Geschichten vorlesen
- sich mit dem Kind Geschichten (auf Tonträgern) anhören
- gemeinsam singen und musizieren
- Aktivitäten im Freien
- gemeinsam Spiele spielen
- die Bibliothek besuchen

Abbildung 4: In der FRANZ-Studie erhobene familiäre Praktiken (Stamm et al. 2012, S. 16)

Diese Praktiken wurden zu einem Index der gemeinsamen Aktivitäten zusammengefasst (ebd. S. 16). Ausserdem wurde die Nutzung verschiedener Medien (z.B. Tonträger, Fernseher oder Mobiltelefone) durch die Kinder erfragt (die Mehrheit der Kinder nutzt Medien im Umfang von weniger als einer Stunde pro Tag; ebd. S. 17f). Im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen familiären Bedingungen und sprachlichen Leistungen werden folgende Ergebnisse berichtet:

- Die Leistungsstände der Kinder korrelieren bei der phonologischen Bewusstheit positiv mit dem Vorhandensein älterer Geschwister (sowie mit dem Besuch einer Kindertagesstätte), beim Wortschatz dagegen mit dem Ausbildungsstand der Mutter, dem Zugang zu informativen Medieninhalten und negativ mit der intensiveren Nutzung von Bildschirmmedien (ebd. S. 24f).²⁰
- Wird die Entwicklung der Kinder zwischen 3.5 und 5 Jahren untersucht, zeichnet sich die Gruppe der kognitiv, im Wortschatz und im Sozialverhalten besonders fortgeschrittenen Kinder durch das Vorhandensein von Geschwistern und den hohen Ausbildungsstand der Mütter (sowie durch intensive, aber informelle familienergänzende Betreuung) aus (ebd. S. 32).

Die FRANZ-Studie bestätigt damit deutliche Zusammenhänge zwischen familiären Bedingungen (Bildungsstand der Mutter, Vorhandensein von Geschwistern, Medienpraktiken, Anzahl Zeitungen und

¹⁹ Aus den französisch- und mehrsprachigen Kantonen beteiligten sich nur vereinzelte Familien (Stamm et al. 2011, S. 11).

²⁰ Über Bezüge zwischen familiären Bedingungen und Entwicklungsverläufen sprachlicher Fähigkeiten gibt die Studie keine Auskunft.

Zeitschriften) und sprachlichen Leistungen der Kinder (phonologische Bewusstheit, Wortschatz) für mittelständisch-bildungsorientierte Familien mit kleinen Kindern in der Deutschschweiz. Wie in der EPPE-Studie zeigt sich auch hier, dass sich die familiären Kontexte stärker als die familienergänzenden auf den Erwerb sprachlicher Fähigkeiten auswirken, dabei aber mit diesen sowie mit personalen Merkmalen interagieren (ebd. S. 32). Was die Relevanz konkreter familiärer Angebote und Praktiken betrifft, ergibt sich ein uneinheitliches Bild: Einerseits werden für den Index der familiären Aktivitäten keine Korrelationen mit den Leistungsmassen berichtet. Andererseits lassen sich für einzelne Elemente der literalen Bildungskultur signifikante Zusammenhänge mit der Wortschatzleistung finden (positive für den Zugang zu informativen Medieninhalten, negative für die häufigere Nutzung von Bildschirm- und interaktiven Medien; ebd. S. 25). Die zentrale Bedeutung des Ausbildungsstandes der Mutter und des Vorhandenseins (insbesondere älterer) Geschwister weist ebenfalls darauf hin, dass die konkrete Ausgestaltung des familiären Alltags zwischen dem distalen Faktor der sozioökonomischen Lage der Familie (eingeschätzt anhand der Berufstätigkeit der Eltern) und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vermitteln dürfte. Ausserdem lässt diese Befundlage vermuten, dass ein globaler Index familiärer Aktivitäten der Vielfalt und Komplexität literaler Familienkulturen nicht gerecht wird. Um die Frage nach den Zusammenhängen zwischen familiären Angeboten und Praktiken und literalen Leistungen noch schlüssiger zu beantworten, wird nun ergänzend ein aktueller Forschungsüberblick beigezogen.

Familiäre Erwerbskontexte und literale Fähigkeiten von Vorschulkindern – ergänzende Befunde

Burchinal und Forestieri (2011) geben einen Überblick über die Ergebnisse mehrerer grosser Längsschnittstudien aus den USA, die Zusammenhänge zwischen Merkmalen literaler Familienkulturen und dem Erwerb schriftbezogener Fertigkeiten ("decoding skills") von Vorschulkindern untersucht haben (Burchinal und Forestieri 2011, S. 85f). Sie unterscheiden drei Dimensionen literaler Familienkulturen: 1. Aufmerksamkeit und Responsivität in Interaktionen ("sensitivity and responsiveness"), 2. Gestaltung einer anregenden Umgebung ("stimulating home environment") und 3. sprachliche Ausdrucksweise ("language"; ebd. S. 86f). Für diese Dimensionen berichten sie folgende Befunde:

1. *Aufmerksamkeit und Responsivität in Eltern-Kind-Interaktionen:* Merkmale des elterlichen Interaktionsverhaltens in Gesprächen mit kleinen Kindern wie a) schnelles, angepasstes und angemessenes Reagieren auf die Handlungen des Kindes, b) das Herstellen geteilter Aufmerksamkeit für Objekte und das anschliessende Erklären ihrer Eigenschaften und c) das Realisieren vorhersehbarer und angenehmer Gespräche stehen in positiven Zusammenhängen mit sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter, aber auch mit literalen Fähigkeiten von Kindern im Primarschulalter (beim Dekodieren und Textverstehen). Diese Korrelationen bestehen unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft (ebd. S. 87).
2. *Gestaltung einer anregenden Umgebung:* Das Angebot an altersgerechten Büchern und kognitiv anregenden Spielsachen (z.B. Puzzles) ist ein verlässlicher Prädiktor für die sprachlichen Fähigkeiten kleiner Kinder, aber auch für die sprachlichen und literalen Fähigkeiten von Kindern bis zu 13 Jahren – ebenfalls unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft (ebd. S. 87). Auch für das *Vorlesen* bestehen klare Zusammenhänge mit sprachlichen und literalen Fähigkeiten von Vorschulkindern. Zu ihrer Abhängigkeit von der sozialen und ethnischen Herkunft fehlen empirische Befunde (ebd. S. 88).
3. *Sprachliche Praxis der Eltern:* Die Häufigkeit und linguistische Komplexität von sprachlichen Interaktionen mit kleinen Kindern stehen in Zusammenhang mit dem beschleunigten Erwerb sprachlicher Fähigkeiten. Weil das Kodieren linguistischer Komplexität sehr anspruchsvoll und aufwändig ist, wurde dieses Merkmal in grossen Längsschnittstudien bisher allerdings nicht systematisch erhoben und ausgewertet (ebd. S. 88).

Für diese drei Merkmale lassen sich jeweils in mehreren Studien Belege dafür finden, dass sie zwischen dem sozialstrukturellen Faktor der ökonomischen Lage und den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder vermitteln: In Armut lebende Eltern können für ihre Kinder *tendenziell* weniger anregende literale Angebote bereitstellen, sich ihnen in Gesprächen weniger uneingeschränkt zuwenden und verwenden dabei eine lexikalisch und syntaktisch weniger ausgebaute Sprache (ebd. S. 88). Diese Befunde dürfen aber nicht missverstanden werden: Für die unter 1-3 berichteten Angebote und Praktiken ist zumindest teilweise belegt, dass sie unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft den Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten begünstigen. Sie werden aber in von Armut betroffenen Familien notgedrungen weniger ausgeprägt realisiert. Dadurch kommt ein durch familiäre Angebote und Praktiken

vermittelter Zusammenhang zwischen der ökonomischen Lage der Eltern und den Fähigkeiten des Kindes zustande, der aber nicht deterministisch ist, weil auch in Armut lebende Familien – allerdings unter erschwerten Bedingungen – anregende Umgebungen gestalten, vorlesen und mit ihren Kindern gut adaptierte und sprachlich anregende Gespräche führen.

Diese Befunde bestätigen die grosse Bedeutung des kulturellen und sozialen Kapitals der Familien (s. oben, Schaffner et al. 2004) bzw. der proximalen, die Bildungserfahrungen der Kinder unmittelbar bestimmenden familiären Angebote und Praktiken. Zudem untermauern die Autorinnen in ihrem Forschungsüberblick den Befund von Sylva et al. (2011) und Stamm (2012), dass die familiären Kontexte den Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten stärker bestimmen als die familienergänzenden (Burchinal und Forestieri 2011, S. 93). Schliesslich wird deutlich, dass auch elterliche *Diskursmuster* – das angepasste, unterstützende und sprachlich anregende Handeln der Eltern in Gesprächen mit ihren Kindern – beim Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten eine wichtige Rolle spielen dürften. Sie wurden in den bisher berichteten Studien nicht untersucht (Schaffner et al. 2004 haben lediglich das Vorkommen gewisser Gesprächssituationen als Indikator für das soziale Kapital der Familien erhoben; s. oben).

Bündelung der Befunde

Auf der Grundlage der hier referierten Arbeiten können im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen familiären Erwerbskontexten und literalen Fähigkeiten folgende Erkenntnisse als empirisch abgesichert angenommen werden:

1. Zwischen dem sozioökonomischen Status der Familien und den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen besteht ein *klarer Zusammenhang* (alle referierten Quellen). Er besteht bereits im Alter von drei Jahren (vgl. Stamm et al. 2012, Sylva et al. 2011), lässt sich im Verlauf der Schulzeit immer wieder belegen (vgl. Moser et al. 2008, Schaffner et al. 2004, Schwippert et al. 2003, Zöllner & Roos 2009) und wird dabei eher stärker als schwächer (vgl. Moser et al. 2008, Zöllner & Roos 2009). Er lässt sich nicht mit der Übereinstimmung bzw. Diskrepanz von Familien- und Schulsprache erklären (vgl. Moser et al. 2008, Zöllner & Roos 2009).

2. Dieser Zusammenhang ist nicht direkt und deterministisch, sondern *vermittelt durch das kulturelle und soziale Kapital* der Familien (vgl. Schaffner et al. 2004). Einschlägige Indikatoren wie Bildungsabschlüsse der Eltern (vgl. Schaffner et al. 2004, Stamm et al. 2012, Sylva et al. 2011) oder der Besitz von Printmedien (vgl. Schaffner et al. 2004, Stamm et al. 2012) bestätigen die hohe Relevanz des kulturellen Kapitals für den Sprach- und Literalitätserwerb.

3. Sprachliche Fähigkeiten stehen in deutlichem Zusammenhang mit familiären Angeboten und Praktiken (vgl. Sublet & Prêteur 1990). Über die *Bedeutung einzelner familiärer Praktiken* ist aus der europäischen Forschung noch wenig bekannt: Der Zugang zu informativen Medieninhalten korreliert positiv mit dem Wortschatz (vgl. Stamm 2012), Spiel- und Lernaktivitäten mit Buchstaben korrelieren positiv mit schriftbezogenen Leistungen (vgl. Sylva et al. 2011) von Vorschulkindern. Zugang zu anregungsreichen Büchern und Spielsachen, das Vorlesen von Büchern, eine aufmerksame und responsive Gesprächsbeteiligung der Eltern sowie ihre differenzierte sprachliche Ausdrucksweise begünstigen den Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten (vgl. Burchinal und Forestieri 2011). Die prozessuale Realisierung von Praktiken (in Eltern-Kind-Interaktionen) dürfte von grosser Bedeutung sein (vgl. Burchinal und Forestieri 2011, Schaffner et al. 2004).

4. Neben dem sozioökonomischen Status ist auch die *Familienkonstellation* relevant: Kinder mit 1–2 Geschwistern scheinen günstigere Bedingungen für den Erwerb literaler Fähigkeiten zu haben als Einzelkinder und Kinder aus Grossfamilien (vgl. Stamm 2012, Sylva et al. 2011).

5. Die *familiären Kontexte bestimmen den Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten stärker* als jene der familienergänzenden Betreuung (vgl. Burchinal und Forestieri 2011, Stamm et al. 2012, Sylva et al. 2011) oder der Vorschule (vgl. Sublet & Prêteur 1990). Es lassen sich aber auch Einflüsse der familienergänzenden Betreuung nachweisen (vgl. Stamm et al. 2012, Sylva et al. 2011). Sie interagieren langfristig kummulativ mit jenen der Familie und der Schule (vgl. Sylva 2011).

Diese Befunde stimmen weitgehend mit dem Modell überein, welches Morrison et al. (2006) auf der Grundlage eines Forschungsüberblicks zur Beschreibung der vorschulischen Einflüsse auf den Erwerb literaler Fähigkeiten vorschlagen: Distale sozialstrukturelle Merkmale wie Einkommen oder Bildungsabschlüsse der Eltern wirken sich vermittelt über proximale Merkmale der Familien (Bildungsangebot,

Wärme/Sensitivität, Kontrolle/Disziplin) und – weniger ausgeprägt – der Bildungseinrichtungen auf sprachliche und literale Fähigkeiten, Motivationen und die Selbststeuerung der Kinder aus (Morrison et al. 2006, S. 376).

Konzeptionen literaler Fähigkeiten

Abschliessend werden die sprachlichen und literalen Fähigkeiten, die in den Einzelstudien zur Altersgruppe der Vorschulkinder gemessen wurden, mit der in Kapitel 2 entwickelten Konzeption von Literalität verglichen. Ziel ist es, die Aussagekraft der Ergebnisse im Hinblick auf den Gegenstand der hier vorliegenden Studie noch genauer einzuschätzen. Dazu werden die getesteten Fähigkeiten im Modell der literalen Fähigkeiten verortet:

literale Fähigkeiten		Sprache als Gegenstand objektivieren	andere Sprachfähigkeiten
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen			
konzeptionell schriftlich	medial schriftlich		
Textverständnis (vorgelesene Geschichte): - Sublet & Prêteur (1 von 8 Items)		phonologische Bewusstheit: - EPPE - FRANZ Buchstabenkenntnis - EPPE Schrift- und Buchwissen: - Sublet & Prêteur	Hörverstehen: - EPPE aktiver Wortschatz: - EPPE - FRANZ

Abbildung 5: Literale Fähigkeiten, die in den Einzelstudien zur Altersgruppe der Vorschulkinder erhoben wurden.

Diese Übersicht erlaubt verschiedene Schlussfolgerungen: Erstens zeigt sich, dass die Dimension der Sprachobjektivierung besonders breit (in allen drei Studien, in der EPPE-Studie doppelt) erhoben wurde. Zweitens bleiben die Dimensionen des konzeptionell und medial schriftlichen Sprachgebrauchs weitgehend ausgeblendet. Nur bei Sublet & Prêteur findet sich ein entsprechendes Item. Drittens wurden neben literalen Fähigkeiten auch das (lokale, dialogische) Hörverstehen und (in zwei Studien) der aktive Wortschatz getestet. Letzterer könnte je nach Aufgabenstellung auch der Sprachobjektivierung zugeordnet werden. Viertens ist die Sprachproduktion (Schreiben, Sprechen) bis auf den Wortschatztest nicht einbezogen. Es lässt sich festhalten, dass die literalen Fähigkeiten der Vorschulkinder – verglichen mit der in Kapitel 2 entwickelten Konzeption von Literalität – mit diesen Testinstrumenten nur teilweise erfasst werden: Erhoben wurden in erster Linie Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache und tendenziell rezeptive, lokale, dialogische Sprachfähigkeiten. Der konzeptionell und medial schriftliche Sprachgebrauch bleibt weitgehend unberücksichtigt. Hier zeigt sich ein wichtiges Forschungsdesiderat: Bei der Erfassung literaler Fähigkeiten sollten die Dimensionen des Sprachgebrauchs (insbesondere die Rezeption und Produktion mündlicher Texte) sowie generell die Sprach- und Schrift*produktion* stärker mit einbezogen werden.

3.2 Literale Familienkulturen 1: Angebote und Praktiken als Repertoires

Die im Unterkapitel 3.1 präsentierten Studien zeigen klar, dass sich Familien im Hinblick auf sozialstrukturelle Rahmenbedingungen und literale Familienkulturen unterscheiden, und dass diese Unterschiede für den Erwerb sprachlicher und literaler (v.a. Sprache objektivierender) Fähigkeiten der Kinder eine wichtige Rolle spielen. Um diesen Zusammenhang weiter aufzuklären, müssen die proximalen Merkmale der literalen Familienkulturen genauer beleuchtet werden. In diesem Unterkapitel werden Studien vorgestellt, die literale Angebote und Praktiken (als Repertoires) in den Lebenswelten ca. 4- bis 7-jähriger Kinder auf der Basis von Beobachtungen untersuchen. Diese Arbeiten sind mehrheitlich ethnografisch ausgerichtet und haben das Ziel, Familien als Erwerbskontexte von Literalität genauer zu beschreiben und zu verstehen. Die einzelnen Studien werden ausführlicher dargestellt als im vorhergehenden Unterkapitel, weil literale Angebote und Praktiken (als Repertoires) auch einen zentralen Gegenstand der vorliegenden Arbeit bilden.

Die vorgestellten Studien befassen sich alle mit literalen Bildungskulturen in sozial benachteiligten Familien mit jüngeren Kindern, unterscheiden sich aber bezüglich ihrer inhaltlichen Ausrichtungen: Einige untersuchen literale Angebote und Praktiken im Kontext komplexer Alltagswelten und Lebensgeschichten (Heath 1983, Lahire 1993, Gregory & Williams 2000, Pahl 2000, Kuyumcu 2006). Andere fokussieren stärker auf Praktiken als Repertoires (Teale 1986, Purcell-Gates 1996, Cairney 2003, Müller 2013). Diese beiden Stränge lassen sich auch disziplinär unterscheiden: Die Arbeiten des ersten sind stärker soziologisch, jene des zweiten stärker linguistisch (bzw. spracherwerbstheoretisch) ausgerichtet. Weitere Unterschiede bestehen bezüglich der methodischen Zugänge: Während die Mehrzahl der Studien ethnografisch ausgerichtet ist, beschreiben zwei (Teale 1986, Purcell-Gates 1996) die familiären Praktiken quantitativ. Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und literalen Fähigkeiten werden nur von zwei Autorinnen (Purcell-Gates 1996 und Müller 2013) untersucht.

Im englischen Sprachraum werden literale Bildungskulturen in Familien (und anderen lebensweltlichen Kontexten) seit 30 Jahren intensiv beforscht. Deutsch- und französischsprachige Studien zu diesem Gegenstand liegen dagegen nur vereinzelt vor. Deshalb überwiegen die englischsprachigen Arbeiten (aus den USA, Grossbritannien und Australien) in diesem Unterkapitel deutlich. Um einen Einblick in die Entwicklung dieses für die vorliegende Studie zentralen Forschungsfeldes zu geben, werden die ausgewählten Studien *in chronologischer Ordnung* präsentiert: von den frühen, grundlegenden Arbeiten (Heath 1983, Teale 1986) über variierende disziplinäre und methodische Zugänge (Lahire 1996, Purcell-Gates 1996) und verschiedene Ausdifferenzierungen des Gegenstands (Gregory & Williams 2000, Cairney 2003, Pahl 2002) bis zu neueren deutschsprachigen Beiträgen (Kuyumcu 2006, Müller 2013). Dieser Rundgang durch das Forschungsfeld endet mit einer Darstellung aktueller Tendenzen. Abschliessend werden wiederum die zentralen Befunde der berichteten Studien gebündelt und die Konzeptionen literaler Fähigkeiten im Literalitätsmodell der vorliegenden Studie verortet.

Begründung des Forschungsfeldes in den 80er Jahren

Die Erforschung von Familien als Erwerbskontexte von Literalität wurde zu Beginn der 80er-Jahre durch zwei US-amerikanische Arbeiten angestoßen: die ethnografische Studie "Ways with Words" von Shirley Brice Heath (1983) und die ebenfalls auf Familienbeobachtungen beruhende Untersuchung "Family Literacy" von Denny Taylor (1983). Der Titel von Taylors Studie etablierte sich schnell als Bezeichnung für das neue Forschungsfeld (Rodríguez-Brown 2011, S. 727).²¹ Im Folgenden werden zwei Arbeiten aus den 80-er Jahren vorgestellt, die für die beiden erwähnten Stränge grundlegend waren und exemplarisch sind: Heath (1983) steht für die eher soziologisch ausgerichteten Arbeiten zu literalen Familienkulturen, Teale (1986) für die stärker linguistisch (spracherwerbstheoretisch) orientierten Studien zu Repertoires von literalen Sprachhandlungen.²²

²¹ Seit dem Aufkommen von Programmen zur "Optimierung" der Literalitätsförderung in sozial benachteiligten Familien (in den USA gegen Ende der 80er Jahre) wird der Ausdruck "family literacy" auch zur Bezeichnung ebensolcher Interventionen verwendet (ebd. S. 727f). Mit dieser Bedeutung ist er seit gut 10 Jahren auch im deutschsprachigen Raum präsent (Nickel 2004, S. 75). Die "Nachholbildung" von sog. "bildungsfernen" Eltern im Hinblick auf Bildungspraktiken der Mainstream-Familien und die Erwartungen der Schule wurde aber schon früh als defizitorientiert, einseitig (nicht bildungspartnerschaftlich), technokratisch und dekontextualisiert problematisiert (vgl. etwa Auerbach 1989, S. 169; Auerbach 1997, S. 81; Paratore 2002, S. 64). In der vorliegenden Arbeit wird deshalb nicht von "family literacy" bzw. "familiärer Literalität", sondern von "familiären Erwerbskontexten von Literalität" gesprochen.

²² In der Studie von Heath (1983) ist der zweite, linguistische Strang bereits mit angelegt: Sie erarbeitet u.a. auch Repertoires von familiären Praktiken des Lesens und Schreibens (s. unten).

Die ethnographische Studie "Ways with Words" von *Shirley Brice Heath (1983)* war die erste spezifisch auf kommunikative Alltagspraktiken als (unterschiedliche) Erwerbskontexte von Sprache und Literalität ausgerichtete Untersuchung, und ihre Ausstrahlung hält auch heute noch unvermindert an. Heath nahm während 9 Jahren phasenweise am Alltagsleben von Kindern und ihren Familien aus zwei Kleinstädten in den Bundesstaaten Nord- und Südcarolina teil: "Roadville" und "Trackton" waren relativ abgeschlossene Ortsteile mit 9 bzw. 16 Haushalten, in welchen durchschnittlich ca. 40 Personen lebten. Die BewohnerInnen von "Roadville" waren ausschliesslich weiss, jene von "Trackton" ausschliesslich schwarz, auf der Ebene der sozialstrukturellen Merkmale unterschieden sie sich aber kaum: Die Erwachsenen waren als ArbeiterInnen in den nahen Textilfabriken oder in der Baubranche angestellt und ergänzten ihr knappes Einkommen durch die Eigenproduktion von Lebensmitteln in ihren Gärten (Heath 1983, S. 5). Heath untersuchte im Sinne der "Ethnography of Communication" (Hymes 1974) die Bedingungen des sprachlichen Lernens von Kindern in diesen lokalen Lebenswelten und fokussierte dabei auf die kommunikativen Alltagspraktiken, "on the face-to-face network in which each child learns the ways of acting, believing, and valuing of those about him" (Heath 1983, S. 6). Ihr Ziel war die Beschreibung und der Vergleich der beiden Gemeinschaften als sprachliche und literale Sozialisationskontexte und im Hinblick auf a) die physischen und sozialen *Rahmenbedingungen* kindlicher Kommunikationen, b) die Merkmale von *Situationen* kindlicher Kommunikation, c) die Gestaltungsmöglichkeiten ("the 'what, how and why' of patterns of choice") der Kinder beim mündlichen und schriftlichen *Sprachgebrauch* sowie d) die *Werte und Relevanzen* ihres sprachlichen für ihr physisches und soziales Handeln (ebd.). Diese Aspekte sollten nicht isoliert, sondern im Kontext der Geschichte sowie der aktuellen Ökologie der beiden Gemeinschaften untersucht werden (ebd.). Die ethnographischen Feldstudien in "Roadville" und "Trackton" kontrastierte Heath mit Beschreibungen der Lebenswelten und "ways with words" der mittelständischen und bildungsorientierten "townspeople" – viele davon schwarze oder weisse Lehrpersonen und Geschäftsleute, die ihre Kurse zu Anthropologie, Erziehungswissenschaften oder Sprach- und Kulturwissenschaften besuchten (ebd. S. 2).

Welche Ergebnisse hat diese Studie hervorgebracht? Interessant sind einerseits die kommunikativen Repertoires der Gemeinschaften und andererseits die Einsichten in die komplexe Verwobenheit kommunikativer Handlungen mit deren historischen, alltagskulturellen und situativen Bedingungen. Heath hat u.a. folgende Praktiken des Lesens und Schreibens identifiziert:

	"Roadville"	"Trackton"	"the townspeople"
Lesepraktiken	instrumentelles Lesen (um praktische Probleme im Alltag zu lösen) informierendes Lesen (um Neuigkeiten zu erfahren) soziales Lesen (um Kontakte zu halten und von Zusammenkünften zu erfahren; Frauen und Kinder) vergewisserndes Lesen (um bestehende Haltungen und Glaubenssätze zu bestätigen) unterhaltendes und <i>bildendes Lesen</i> (lustige oder Freizeitaktivitäten bezogene Texte und <i>Gutenachtgeschichten</i>)	instrumentelles Lesen (um praktische Probleme im Alltag zu lösen) informierendes Lesen (um Neuigkeiten zu erfahren) soziales und unterhaltendes Lesen (um Kontakt zu halten und Gespräche anzustossen) vergewisserndes Lesen (um bestehende Haltungen und Glaubenssätze zu bestätigen)	instrumentelles Lesen (um praktische Probleme im Alltag zu lösen) informierendes Lesen (um Neuigkeiten zu erfahren) soziales Lesen (um Kontakte zu halten und von Zusammenkünften zu erfahren) vergewisserndes Lesen (um <i>Wissen</i> und Überzeugungen zu bestätigen) unterhaltendes Lesen (<i>als Freizeitbeschäftigung</i> oder von auf Freizeitaktivitäten bezogenen Texten) <i>kritisches und bildendes Lesen (um Wissen zu erwerben und zu diskutieren)</i>

Schreibpraktiken	Schreiben als Erinnerungshilfe (für den/die SchreiberIn und andere)	Schreiben als Erinnerungshilfe (<i>meist nur für den/die SchreiberIn selbst; v.a. Frauen</i>)	Schreiben als Erinnerungshilfe (für den/die SchreiberIn und andere)
	Schreiben als Ersatz oder zur Bestärkung mündlicher Mitteilungen	Schreiben als Ersatz mündlicher Mitteilungen (wenn Sprechen nicht möglich oder peinlich ist; v.a. Frauen)	Schreiben als Ersatz oder zur Bestärkung mündlicher Mitteilungen
	<i>soziales Schreiben (um in Beziehungen Informationen und Höflichkeiten auszutauschen)</i>	geldbezogenes Schreiben (um Beträge festzuhalten und zu kommentieren)	soziales Schreiben (um in persönlichen Beziehungen und <i>in der Elternrolle</i> zu informieren)
	geldbezogenes Schreiben (um Beträge und ihre Bestimmungszwecke festzuhalten)	<i>Festhalten von Informationen für die Öffentlichkeit (Veranstaltungshinweise, Protokolle; nur im kirchlichen Kontext)</i>	geldbezogenes Schreiben (um Beträge und ihre Bestimmungszwecke festzuhalten) <i>Schreiben zur Darstellung von Sachverhalten (Berichte und Zusammenfassungen für spezifische LeserInnen)</i>

Abbildung 6: Praktiken des Lesens und Schreibens der Gemeinschaften von "Roadville" und "Trackton" sowie der "townspeople" (Heath 1983, S. 104, 130, 198, 199, 218, 220, 251, 258 und 259; übersetzt und gekürzt durch den Autor). Besonderheiten der drei Gruppen sind (vom Autor) durch kursive Schrift hervorgehoben.

Zwischen den Repertoires der drei Gruppen bestehen viele Parallelen, aber auch einige markante Unterschiede. Auffällig ist etwa, dass junge Kinder in "Trackton" mehr Gelegenheit und Anreiz zur aktiven Gesprächsbeteiligung erhalten als in "Roadville", und dass in den Familien der "townspeople" gelegentlich auch gelesen und geschrieben wird, um Wissen zu erwerben, zu reflektieren und weiterzugeben. Sie sind auch die einzige Gruppe, in welcher die Erwachsenen das Lesen als Freizeitaktivität praktizieren. In dieser stark aggregierten Form erscheinen die Unterschiede aber geringer, als sie es tatsächlich sind, weil die sprachlichen Praktiken isoliert dargestellt werden und ihre Verwobenheit mit anderen alltagskulturellen Praktiken, Rahmenbedingungen und Geschichten der Familien verborgen bleibt. Auf diese Zusammenhänge hebt die Autorin denn auch ab, wenn sie die zentralen Ergebnisse ihrer Arbeit wie folgt formuliert:

1. Die Muster des Sprachgebrauchs stimmen in allen drei Gemeinschaften mit anderen alltagskulturellen Mustern (z.B. mit räumlichen und zeitlichen Ordnungen, Problemlöseverfahren, Gruppenloyalitäten oder bevorzugten Freizeitaktivitäten) überein. Der Umgang mit Raum und Zeit sowie die Rolle des Individuums in der Gemeinschaft bestimmen die Interaktionsregeln für den Sprachgebrauch.
2. Schulerfolg und -misserfolg verschiedener Gruppen lässt sich nicht mit Unterschieden bezüglich formaler Merkmale der Sprache, zeitlichem Umfang der Eltern-Kind-Interaktionen oder anderer Oberflächenmerkmalen des Sprachgebrauchs erklären. Die sprachliche Sozialisation muss in ihrer ganzen Komplexität berücksichtigt werden.
3. Mündliche und schriftliche Formen des Sprachgebrauchs stehen in vielfältigen Bezügen zueinander. Die traditionelle Dichotomie von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wird den Lebenswelten von Gemeinschaften nicht gerecht. Das Lesen oder Schreiben längerer Texte ist sehr viel seltener zu beobachten als ausgedehnte Gespräche rund um Schriftmaterial (ebd. S. 344; übersetzt und teilweise gekürzt durch den Autor).

Abschliessend modelliert Heath auf der Mikroebene der Eltern-Kind-Interaktionen die Prozessmerkmale, die es den Kindern der "townspeople" ermöglichen, auf bestimmte Phänomene im Lebensfluss ("drama of life") aufmerksam zu werden, sie herausgelöst zu betrachten, zu bezeichnen, diskursiv zu behandeln und in Bezug zu anderen Phänomenen und/oder Kontexten zu setzen (ebd. S. 351f). Heath schliesst daraus: "In essence, this process enables the child to view each new referent out of its context, and to approach it with decontextualized labels of identification and attribution, rather than only with contextualized responses which link it to specific dated events or situations." (ebd. S. 352).²³ Diesen Typus von Eltern-Kind-Interaktionen hat sie im Alltag der anderen Gemeinschaften nicht gefunden: In "Roadville"-Gesprächen bleibt es in der Regel beim Benennen von Objekten und ihren Eigenschaften, die Kinder haben kaum Gelegenheit zum ausgedehnten Erzählen, Fantasieren, Variieren von Merkmalen oder

²³ Heath schliesst hier implizit eng an Wygotskis Modell der Begriffsentwicklung (vgl. Wygotski 1934 [1986]), den Prozess der Interiorisation in der Zone der nächsten Entwicklung (ebd.) und an Bruners Konzept des "scaffolding" an (vgl. Bruner 2002).

Generieren anderer Kontexte (ebd. S. 352). In "Trackton" sehen es Erwachsene gar nicht als ihre Aufgabe an, das Lernen der Kinder zu steuern. Die Kinder schwimmen im Strom der vielstimmigen, multimodalen und kreativen Interaktionen mit und erarbeiten sich ihre Handlungsmuster und sozialen Positionen weitgehend selbständig, ohne gezielte Förderung durch die Erwachsenen. Beim Schuleintritt haben sie keine Erfahrung damit, Objekte und ihre Eigenschaften isoliert zu betrachten, dafür sind sie aber geübt darin, Geschichten zu erzählen und Welten zu konstruieren (ebd. S. 353). Diese je spezifischen Sozialisationserfahrungen führen dazu, dass "Roadville"-Kinder zunächst gut in der Schule zurecht kommen, weil der Schulalltag – wie der Alltag in ihren Herkunftsfamilien – strukturiert und didaktisch ist, und weil es in den ersten Schuljahren noch um isolierte Objekte und ihre Eigenschaften (Zahlen, Buchstaben, Wörter) geht. Sobald aber in der Schule komplexere Sachverhalte dekontextualisiert behandelt werden, fehlt ihnen die Vertrautheit mit den dazu benötigten sprachlichen und literalen Praktiken (ebd. S. 352). "Trackton"-Kinder dagegen erleben beim Schuleintritt einen eigentlichen Kulturschock, weil sich der Schulalltag völlig von ihrer lebensweltlichen Erfahrung unterscheidet. Ihre Ressourcen des Erzählens und Kontextualisierens können sie in den späteren Schuljahren nicht mehr nutzen, weil sie das Schulversagen bereits habitualisiert haben (ebd. S. 353f).

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, noch genauer auf diese Studie einzugehen. Zu ihrer Würdigung sei aber abschliessend noch auf folgende Leistungen hingewiesen, durch welche sie den Forschungsarbeiten der folgenden Jahrzehnte weit vorausleite:

- Beschrieben werden nicht die sprachlichen Oberflächenphänomene, sondern Funktionen sprachlicher Handlungstypen und damit verbundene diskursive und textuelle Merkmale.
- Mündliche sowie rezeptive und produktive schriftliche Praktiken werden nicht isoliert, sondern in ihrem komplexen Zusammenspiel untersucht. Es geht also in einem umfassenden Sinn um Literalität – bereits vor dem Schrifterwerb und beim Lesen und Schreiben.
- Sprache und Literalität stehen zwar im Fokus des Interesses, werden aber als eingebettet in situiertes Handeln unter spezifischen gesellschaftlichen (und damit auch: historischen) Bedingungen verstanden und untersucht.
- Der Schlüssel zum Verständnis der Mechanismen, die soziale Herkunft und Schulerfolg miteinander verknüpfen, ist auf der Mikroebene der Interaktionen, in Prozessen der sozialen Vererbung sprachlich-kognitiver Werkzeuge zu suchen.

1986 publizierte *William Teale* eine Studie mit dem Namen "Home Background and Young Children's Literacy Development". Untersucht wurden 24 Fokuskinder von (zu Beginn der Erhebungen) 2.5 bis 3.5 Jahren in 22 Familien mit tiefem Einkommen aus der Stadt San Diego. Das Sample bestand aus je 8 Familien weisser und angelsächsischer, schwarzer amerikanischer und mexikanisch-amerikanischer Herkunft (Teale 1986, S. 174f). Im Rahmen einer natürlichen Untersuchung ("natural inquiry"; ebd. S. 173) wurden die literalen Praktiken dieser Familien beobachtet und deskriptiv beschrieben (ebd. S. 175). Teale berichtet folgende Befunde:

- Bezüglich der Präsenz von *Schriftmedien* besteht eine grosse Varianz zwischen den Familien: 4 Mütter sind selber "Leserinnen", und in diesen Haushalten gibt es viele Bücher, Zeitschriften und Zeitungen – markant mehr als in den übrigen 18 Familien. Nur das Fernseh-Programmheft ist in allen Haushalten präsent. Ausserdem ist der Anteil religiöser Schriften in 4 Familien sehr hoch. *Schriftmedien für Kinder* sind in 8 Fällen zahlreich, in den anderen 16 nur spärlich vorhanden. Nur 3 Kinder haben freien Zugriff auf Schreib- und Zeichenmaterialien (ebd. S. 178f).
- Die Häufigkeit *literaler Aktivitäten* bewegt sich zwischen 5 bis 53, ihre Dauer zwischen 40 Minuten und 7.5 Stunden pro Tag. Die Extremwerte unterscheiden sich in der Grössenordnung des Faktors 10 (ebd. S. 179f).
- Auch die *Gelegenheiten, von schriftkundigen Personen zu lernen*, variieren von Familie zu Familie stark: zwischen 20 Minuten und 2.5 Stunden pro Tag für das Beobachten von LeserInnen und SchreiberInnen, und zwischen 0 und 30 Minuten für das gemeinsame Lesen und Schreiben.

- Folgende *Domänen literaler Praktiken* wurden beobachtet:

Domänen literaler Praktiken. Lesen und schreiben ...	Häufigkeit	Dauer
im Zusammenhang mit Unterhaltung	23.8%	25.7%
um Alltagsroutinen zu erledigen	25.5%	19.3%
im Zusammenhang mit religiösen Aktivitäten**	3.8%	18.9%
im Zusammenhang mit Schule	11.2%	13.0%
um Lesen und Schreiben zu vermitteln / zu lernen*	19.8%	11.6%
um an Interessegruppen teilzuhaben	9.1%	6.3%
um mit abwesenden Menschen zu kommunizieren	3.5%	2.0%
im Umgang mit Geschichtenbüchern	0.9%	1.9%
im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit	2.3%	1.4%

Abbildung 7: Domänen literaler Praktiken und ihre prozentualen Anteile bezüglich Häufigkeit und Dauer. (Teale 1986, S. 188; vom Autor übersetzt und nach Dauer geordnet.) * = nur in 11 Familien / ** = nur in 7 Familien vorkommend

Literale Praktiken zur Unterhaltung, zur Erledigung von Alltagsroutinen und in Zusammenhang mit der Schule sind in (fast) allen Familien präsent. Dagegen unterscheiden sich die Familien stark bezüglich religiöser Praktiken und der aktiven Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten. Als Mittel der Distanzkommunikation, beim Betrachten von Bilderbüchern und im Zusammenhang mit der Arbeit spielen Lesen und Schreiben in diesen Familien dagegen kaum eine Rolle (ebd. S. 188 und 195f).

- Zwischen dem *Geschlecht* der Kinder, der *Ethnie* und dem *Bildungsstand* der Eltern und der *Familiengrösse* einerseits und der Häufigkeit und Dauer literaler Praktiken (insgesamt und in einzelnen Domänen) und den Rollenkonstellationen andererseits lassen sich keine musterhaften Zusammenhänge feststellen (ebd. S. 191).

Teale bündelt diese Befunde zu drei zentralen Ergebnissen: Erstens zeigt sich, dass auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien und unterschiedlicher Ethnien in ihrem Alltag viel Erfahrung mit Schrift sammeln, bevor sie in die Schule eintreten. Zweitens ist Literalität in aller Regel in soziale Alltagspraktiken eingebunden und nur ausnahmsweise Gegenstand und Zweck der Aktivitäten. Drittens erweisen sich die literalen Familienkulturen als ausgesprochen vielfältig und heterogen: Zwischen diesen sozial benachteiligten Familien gibt es – unabhängig von der Ethnie, dem Bildungsstand oder der Familienkonstellation – enorme Unterschiede bezüglich der Häufigkeit und Dauer literaler Praktiken, der Möglichkeiten der Kinder, sie zu beobachten oder daran zu partizipieren, und der Domänen, in welchen Literalität eingesetzt wird (ebd. S. 192). Der Autor zieht daraus folgende Schlüsse:

1. Der familiäre Erwerbskontext ("home background") wird nicht nur von sozialstrukturellen Faktoren (wie Einkommen, Ethnie oder Bildungsstand der Eltern), sondern auch von alltagskulturellen Praktiken (z.B. religiösen Aktivitäten, Teilhabe an Interessengruppen oder Freizeitaktivitäten) geprägt. Dabei darf "Ethnie" nicht mit "Kultur" gleichgesetzt werden: Familien derselben Ethnie können sehr unterschiedliche Alltagskulturen pflegen (ebd. S. 194f).
2. Es geht zentral um das "Wie" der familiären Praktiken, die qualitative Ausgestaltung der literalen Familienkultur (ebd. S. 193, 196f). Wie einzelne explorative Untersuchungen zu Vorlesegesprächen aus dem Datenmaterial der Studie gezeigt haben, bestehen deutliche diskursive und sprachliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Interaktionen (ebd. S. 197).

Teales Studie belegt deutlich, dass sich die literalen Repertoires von Familien mit vergleichbar geringem Einkommen bereits auf der Ebene der gut operationalisierbaren Oberflächenphänomene (literale Artefakte sowie Häufigkeit, Dauer, Konstellationen und Domänen literaler Praktiken) stark unterscheiden

den, und zwar unabhängig von Ethnie und Bildungsstand der Eltern, Geschlecht der Kinder und Familiengröße. Damit trägt auch diese Studie dazu bei, Kurzschlüsse zwischen sozialstrukturellen Merkmalen der Familien und literalen Fähigkeiten der Kinder zurückzuweisen und die Bedeutung, aber auch die Komplexität der vermittelnden familiären Angebote und Praktiken ins Licht zu rücken.

Soziologische Kontextualisierung und spracherwerbstheoretische Konkretisierung in den 90er Jahren

Im Anschluss an die grundlegenden Arbeiten von Heath (1983) und Teale (1986) werden im Folgenden zwei Untersuchungen aus den 90er Jahren vorgestellt: Die erste Studie (Lahire 1995) stammt aus dem französischsprachigen Diskurs und steht exemplarisch für einen pointiert soziologischen Zugang mit dem Ziel, literale Familienkulturen im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen. Sie unterscheidet sich ausserdem von den anderen hier vorgestellten Arbeiten, indem sie vorwiegend auf Interviewdaten beruht und Familien von etwas älteren Kindern untersucht. Die zweite Studie (Purcell-Gates 1996) steht in der Tradition des spracherwerbstheoretischen Strangs. Die Auswertung der Beobachtungsdaten erfolgt aber differenzierter, und es werden auch Daten zu den literalen Fähigkeiten der Kinder erhoben und mit den Merkmalen der literalen Familienkulturen in Beziehung gebracht. Die beiden ausgewählten Studien repräsentieren damit die Weiterentwicklung der in den Arbeiten von Heath (1983) und Teale (1986) angelegten Stränge des Forschungsfeldes.

Lahire (1995) hat die familiären Bedingungen von 8- bis 9-jährigen Kindern²⁴ aus 26 einkommensschwachen Familien untersucht. Ziel war es, innerhalb dieser scheinbar homogenen sozialen Gruppe "sekundäre" Differenzen herauszuarbeiten, die den unterschiedlichen Schulerfolg der einzelnen Kinder erklären könnten (Lahire 1995, S. 22f). Die Datenerhebung bestand aus verschiedenen Interviews und Dokumentanalysen: Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wurden zuhause besucht und anhand eines Interviewleitfadens befragt. Mit den Kindern wurden in der Schule Einzelinterviews durchgeführt. Ausserdem wurden ihre Schulberichte und Zeugnishefte eingesehen (ebd. S. 26f). Bei der Datenauswertung wurden die Informationen der Familien, der Kinder und der Lehrpersonen trianguliert (ebd. S. 103). Dabei wurden die Interviews nicht nur auf der Ebene der expliziten Themen, sondern auch im Hinblick auf implizite Muster untersucht, um Praktiken und insbesondere soziale Dispositionen der Familien zu rekonstruieren (ebd. S. 103). Auf dieser Grundlage wurde für jede Familie ein charakterisierendes Portrait verfasst (ebd. S. 106–396). Diese Portraits wurden anhand ihrer charakteristischen Merkmale zu folgenden Gruppen zusammengefasst:

- *"La liaison impossible"*: 4 (schulisch) gestrandete Kinder aus zugewanderten Familien, deren Alltag kaum Berührungspunkte mit der schulischen Welt aufweist (ebd. S. 104ff).
- *"L'héritage difficile"*: 3 gestrandete und 1 erfolgreiches Kind, bei welchen die Weitergabe ("transmission") von Wissen und Fähigkeiten von den Erwachsenen an die Kinder aus verschiedenen Gründen erschwert ist (ebd. S. 136ff).
- *"De l'indiscipline à l'autodiscipline"*: 2 gestrandete und 1 erfolgreiches Kind, in deren Familien Fragen der Disziplinierung (durch die Eltern, aber auch durch das Kind selbst) eine wichtige Rolle spielen (ebd. S. 181ff).
- *"Sentiment d'infériorité, sentiment d'importance"*: 2 gestrandete und 2 erfolgreiche Kinder, bei welchen sich fehlende oder negative Schulerfahrungen der Eltern unterschiedlich auf ihren Schulerfolg auswirken (ebd. S. 218ff).
- *"Configurations familiales hétérogènes"*: 2 gestrandete und 1 erfolgreiches Kind aus Familien, die in sich uneinheitlich bzw. gegensätzlich sind (z.B. bezüglich ihrer kulturellen Grundlagen, Erziehungsvorstellungen oder Einstellungen zur Schule (ebd. S. 260).
- *"L'enfant au centre de la famille"*: 2 erfolgreiche Kinder aus Familien, deren Eltern sich der günstigen Entwicklung ihrer Kinder unterordnen und sie vor potenziellen Gefährdungen schützen (ebd. S. 290ff).
- *"Investissement familial positif ou négatif"*: 1 gestrandetes und 2 erfolgreiche Kinder von Eltern, die unter unterschiedlichen Bedingungen, mit unterschiedlichen Mitteln und unterschiedlichem Erfolg die Schulleistungen ihrer Kinder antreiben (ebd. S. 319).

²⁴ Untersucht wurden Kinder des sog. "cycle élémentaire 2" (Lahire 1995, S. 23), die in der Regel 8 bis 9, vereinzelt (bedingt durch Klassenrepetitionen oder späten Zuzug aus dem Ausland) aber auch 10 und in einem Fall sogar 13 Jahre alt waren.

- *"Les « belles » réussites"*: 4 erfolgreiche Kinder, die in unterschiedlichen familiären Konstellationen früh eine positive Identität als erfolgreiche Schülerin aufbauen konnten und deshalb weniger von ihren Familien abhängig sind (ebd. S. 353ff).

Literale Praktiken werden zwar für alle Familien systematisch berichtet, aber im Gegensatz zu den oben dargestellten Themen nicht fallübergreifend verglichen und aggregiert (ebd. S. 98).

Lahire zieht aus den Ergebnissen seiner Studie folgende Schlüsse: Erstens sieht er die von schulischer Seite vielbeschworene Klage, die Eltern kümmern sich nicht mehr um die Erziehung und den Schulerfolg ihrer Kinder, als Mythos klar widerlegt (ebd. 397ff). Zweitens formuliert er eine Reihe von Grundsätzen für ein genaueres Verständnis von Transmissionsprozessen:

1. Das bloße Vorhandensein von kulturellem Kapital (z.B. in Form von Artefakten oder kulturell kompetenten Personen) reicht nicht aus. Es geht zentral um den Prozess der Weitergabe. Nur wenn die Erwachsenen tatsächlich mit den Kindern interagieren, können diese Wissen und Fähigkeiten aufbauen (ebd. S. 402ff).
2. Der Erwerb kultureller Fähigkeiten ist ein aktiver Konstruktionsprozess, der sich zudem häufig implizit, beiläufig, ohne bewusste Steuerung durch Erwachsene vollzieht (ebd. S. 406f).
3. Kulturelle Artefakte (z.B. Bücher oder Schreibmaterialien) müssen im familiären Alltag verankert sein und benutzt werden, damit Kinder ihren Gebrauch verstehen und nachvollziehen können (ebd. S. 407).
4. Kinder brauchen die Sicherheit, dass ihr schulisches Lernen in der Familie wahrgenommen und wertgeschätzt wird (z.B. durch Gespräche über schulische Themen oder Übertragung besonderer Aufgaben, die schulisches Können erfordern; ebd. 409f).
5. Das schulische Wissen und Können der Eltern ist immer auch verbunden mit ihrer (positiven oder negativen) Schulerfahrung. Negative elterliche Schulerfahrungen können für das Lernen des Kindes problematischer sein als fehlendes Schulwissen (ebd. S. 410).
6. Der Aufbau der Geschlechtsidentität darf nicht unterschätzt werden: Da die Mütter dem Lesen und Schreiben, aber auch der Schule häufig positiver gegenüberstehen als die Väter und zudem häufig für die Kinderbetreuung zuständig sind, kann es für Jungen schwieriger sein, sich Literalität und schulisches Lernen zu eigen zu machen (ebd. S. 411f).
7. Ein homogener familiärer Habitus bzw. stabile familiäre Konstellationen sind für den Erwerb kultureller Fähigkeiten günstig, aber nur in Ausnahmefällen gegeben. In der Regel sind Familienkonstellationen heterogen, weil verschiedene Personen und mehrere Generationen beteiligt sind, und weil sich die AkteurInnen und ihre Lebensbedingungen im Lauf der Zeit verändern (ebd. S. 415).

Lahires Ergebnisse lassen sich zwar nicht direkt auf die Gegenstände der hier vorliegenden Studie – die literalen Praktiken und Fähigkeiten 5- bis 6-jähriger Kinder – beziehen. Sie sind aber für das Verständnis der Familienkonstellationen und deren gesellschaftlicher Bedingtheit von grosser Bedeutung. Wichtige Erträge dieser Studie sind die herausgearbeiteten familiären Grundfaktoren von Schulerfolg, die Entkräftung des Mythos von der Verantwortungslosigkeit der Eltern und die empirisch gestützte Ausdifferenzierung des Konzepts "Transmission".

Victoria Purcell-Gates (1996) hat mit ihrem Team die Fragen untersucht, 1. wie und wie häufig Schrift in familiären Kontexten gebraucht wird, 2. welches Schriftwissen die Kinder aus diesen Familien besitzen und 3. welche Beziehungen zwischen den Schriftpraktiken der Familien und den Schriftfähigkeiten der Kinder bestehen (Purcell-Gates 1996, S. 410). Dazu hat sie einen "deskriptiven" (ebd.) Zugang gewählt, der teilnehmende Beobachtung bei der Datenerhebung mit standardisierter Kodierung, quantitativen Analysen sowie kontrastierenden Fallbeschrieben bei der Auswertung kombiniert. TeilnehmerInnen waren 20 sozial benachteiligte englischsprachige Familien und ihre 24 Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren.²⁵ Die Familien wurden von ForschungsassistentInnen besucht, die jeweils dieselbe ethnische Herkunft hatten. Zusätzlich führten die BesucherInnen mit den Fokuskindern verschiedene Aufgaben durch, um ihr explizites und implizites Wissen über a) die bedeutungstragende Funktion von Schrift, b) das

²⁵ In vier Familien waren zwei Kinder dieser Altersgruppe in die Studie involviert. In vielen Familien gab es weitere ältere und jüngere Geschwister (ebd. S. 411). Die meisten Kinder besuchten die Vorschule oder den Kindergarten.

schriftsprachliche Register, c) das Lautprinzip der Alphabetschrift, d) den Schreibvorgang und e) Merkmale von Schrift und Schriftmedien zu erheben (ebd. S. 413ff). Bei der quantitativen Auswertung wurden Häufigkeiten und Korrelationen für die Faktoren Beteiligung der Eltern an Bildungsprogrammen, Schulstufe des Kindes, Häufigkeit von "literacy events", Domänen, Textebenen sowie für die getesteten Fähigkeiten der Kinder berechnet (ebd. 418). Die Autorin berichtet folgende Ergebnisse:

- Die Häufigkeit literaler Ereignisse ("literacy events") variiert zwischen den Familien sehr stark (pro 6 Stunden wurden minimal 1, durchschnittlich 7 und maximal 30 Ereignisse beobachtet; ebd. S. 419).
- Wie schon in der Studie von Teale (1985) sind literale Praktiken in den Domänen Alltagsroutinen (32%) und Unterhaltung (26%) mit Abstand am häufigsten anzutreffen. Dagegen sind bei Purcell-Gates (1996) die Domänen Bilderbuchaktivitäten (6%) und persönliche Kommunikation (11%) deutlich stärker, Lesen und Schreiben lernen (9%) dagegen deutlich schwächer ausgeprägt (ebd. S. 419).
- Im Durchschnitt findet alle 2.5 Stunden ein Ereignis auf den Ebenen "Wörter" und "Sätze" statt. Längere Ganztexte (für Kinder und Erwachsene) werden durchschnittlich alle 3.6 Stunden gelesen oder geschrieben. Buchstaben, Notizen und bildgestützte Texte werden dagegen sehr viel seltener genutzt (ebd. S. 419f).
- Die Kinder verfügen im Durchschnitt über viel Wissen über die bedeutungstragende Funktion von Schrift und den Schreibvorgang. Dagegen sind ihre Kenntnisse über das Lautprinzip, die Merkmale von Schrift und Schriftmedien sowie das schriftsprachliche Register deutlich weniger ausgeprägt (ebd. S. 420f).
- Zwischen dem literalem Wissen der Kinder und den literalen Praktiken der Familien bestehen folgende Korrelationen:
 - Das Wissen über die bedeutungstragende Funktion der Schrift korreliert mit der Häufigkeit literaler Praktiken und der interaktiven Beteiligung der Mütter (ebd. S. 422);
 - Das Wissen über den Schreibvorgang sowie über Schrift und Schriftmedien²⁶ korreliert mit der Häufigkeit des Lesens und Schreibens von längeren Ganztexten (ebd. S. 423);
 - Das Wissen über das schriftsprachliche Register korreliert mit der Häufigkeit des Vorlesens (ebd.);
 - Das Wissen über das Lautprinzip der Alphabetschrift korreliert mit der Häufigkeit des unterhaltenden Lesens und Schreibens (ebd.).
- Der Beginn des schulischen Lese- und Schreibunterrichts geht einher mit einer markanten Intensivierung der familiären Lese- und Schreibförderung (Häufigkeit von Praktiken in den Domänen "Lesen und Schreiben lernen", Häufigkeit des Vorlesens). Beide Praktiken korrelieren mit dem Wissen der Kinder über die Lautschrift sowie über Schrift und Schriftmedien. Zudem korrelieren Praktiken auf der Ebene der Buchstaben, Einzelwörter und Kinderbücher mit Wissen über die Lautschrift (ebd. S. 424).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse relativiert bzw. differenziert die Autorin die Sichtweise, auch sozial benachteiligte Familien seien generell anregungsreiche und unterstützende Bildungsorte für den Erwerb von Literalität. Sie weist darauf hin, dass die Unterschiede zwischen den Familien riesig sind, und dass Schrift vorwiegend auf der Ebene von Wörtern und Sätzen (und markant seltener auf der Ebene komplexerer Ganztexte) verarbeitet wird (ebd. S. 425). Ein literalitätsförderndes familiäres Umfeld charakterisiert sie als ein reichhaltiges Angebot an literalen Praktiken, welches auch komplexere Ganztexte mit einschließt und den Kindern eine direkte, aktive Beteiligung ermöglicht (ebd. S. 426).

Diese Studie zeichnet sich aus durch das Bestreben, die Praktiken der Familien mit dem Wissen und Können der Kinder zu verknüpfen. Dabei wird der Gegenstand "Literalität" linguistisch differenziert erfasst und nicht einfach auf basale Schriftfertigkeiten reduziert: Die Praktiken der Familien werden im Hinblick auf ihre domänenspezifischen Funktionen und zusätzlich auf die textuelle Komplexität des gebrauchten Schriftmaterials hin untersucht, und bei den Fähigkeiten der Kinder wird auch das schriftsprachliche Register mit einbezogen. In dieser Genauigkeit hat das keine der früheren Studien geleistet.

²⁶ Dieser Befund stimmt nur für die Vorschulkinder, die noch nicht den Kindergarten oder die erste Klasse besuchen.

Im Folgenden werden drei weitere Arbeiten vorgestellt, die auf unterschiedliche Weise zur Ausdifferenzierung des Forschungsfelds beigetragen haben. Bei Gregory et al. (2000, 2004, 2005, 2007) geht es zentral um das Verstehen komplexer, mehrsprachiger und -kultureller Lebenswelten, bei Cairney (2002, 2003, 2005) stärker um die Beschreibung von unterschiedlichen Repertoires. Gemeinsam sind ihnen der ethnografische Zugang über Alltagsbeobachtungen und die zunehmende Ausrichtung auf die Mikroebene der Interaktionen. Zudem wird in beiden Arbeiten die Passung familiärer und schulischer Praktiken untersucht. Die dritte Studie (Pahl 2002) beschreibt und konzeptionalisiert literale Praktiken als Aspekte des familiären Habitus. Die Arbeiten von Gregory et al. sowie Pahl lassen sich eher dem soziologischen, auf Familienkulturen ausgerichteten Strang zu ordnen, jene von Cairney eher dem spracherwerbtheoretischen. Die Studien von Gregory et al. und Cairney umfassen längere Zeiträume, mehrere Phasen und eine Reihe von Publikationen, die jeweils zusammenfassend dargestellt werden.

Im Jahr 2000 präsentierten *Eve Gregory und Ann Williams* im Buch "City Literacies" ihre Ergebnisse aus der "*Spitalfields Study*", einer langjährigen ethnografischen Forschungsarbeit in East London. Ziel der Studie war es, die familiären Praktiken des Lesens und Schreibens verschiedener Generationen von Menschen zu untersuchen, die im Verlauf des 20. Jahrhunderts in diesem Stadtquartier wohnten und die Schule besuchten (Gregory & Williams 2000, S. 13). Gefragt wurde unter anderem nach historischen Veränderungen des Lesen und Schreiben Lernens, nach der Rolle der Eltern, nach dem Wissen der Lehrpersonen über die ausserschulischen Praktiken ihrer SchülerInnen und nach dem Umgang der Kinder mit den unterschiedlichen Lern- und Lebenswelten (ebd.). Im Folgenden werden nur jene Teiluntersuchungen vorgestellt, die sich mit familiären Praktiken der fokussierten Altersgruppe (der 5- und 6-jährigen Kinder) befassen: Zunächst die im Buch "City Literacies" (Gregory & Williams 2000) berichteten, danach jene aus späteren Publikationen (Williams 2004, Gregory 2005 sowie Kenner, Ruby, Jessel, Gregory & Arju 2007). Gemeinsam ist diesen Arbeiten die Kombination ethnografischer und ethnomethodologischer bzw. konversationsanalytischer Methoden: Erstere dienen dem Verständnis der "äusseren Schicht" der sozialen Kontexte, letztere der Analyse der "inneren" Schicht der konkreten Interaktionen (Gregory & Williams 2000, S. 15).

Zu Beginn der Spitalfields-Studie untersuchten Gregory und Williams 7 aus Bangladesh zugewanderte und 6 britische Familien. Beide Gruppen waren sozial eher benachteiligt, den Familien aus Bangladesh stellten sich aber verschiedene zusätzliche Probleme wie fehlende Erfahrung mit dem britischen Bildungssystem, geringe Englischkenntnisse, Lese- und Schreibfähigkeiten nur in der Erstsprache Bengali, berufliche Isolation durch Arbeitslosigkeit, mehr Kinder pro Familie oder enge Wohnverhältnisse (ebd. S. 156). Die Daten zu den historischen und aktuellen familiären Praktiken wurden durch teilnehmende Beobachtungen²⁷ und in Interviews erhoben. Die Autorinnen berichten folgende Befunde:

- Die *einsprachigen* Mütter haben in ihrer eigenen Kindheit das Lesen zuhause als genussvoll und in der Schule als unangenehm erlebt und lesen auch als Erwachsene mehrheitlich viel und gerne.²⁸ Sie unterstützen und fördern zuhause vielfältige Formen der angenehmen Beschäftigung mit Literalität (z.B. Schule spielen, Theaterkurse besuchen, Malen, Lesen und Schreiben). Ihre Töchter – einige von ihnen einzelne oder jüngste Kinder – befassen sich in der Freizeit gerne mit Lesen, Schreiben und Büchern, während ihre Söhne lieber mit Freunden Rollen- und Computerspiele spielen. Die Kinder wählen beim Freizeitlesen vorwiegend populäre Texte aus, literarische Texte rezipieren sie allenfalls zusammen mit Erwachsenen. Die Mütter unterstützen die Kinder aber auch aktiv in schulischen Belangen, damit sie dort erfolgreich bestehen können. Neben den Eltern sind oft auch die Grosseltern wichtige literale Rollenmodelle, die mit den Kindern zusammen lesen oder sie im Lesen unterrichten (ebd. S. 160–167).
- Die Leseerfahrungen der aus *Banlagesh zugewanderten* Mütter sind verbunden mit Schularbeit oder Religion, das Freizeitlesen gehörte nicht zu ihrem Alltag. Heute lesen sie fast nur im Koran, dafür treffen sie sich oft zum mündlichen Austausch von Neuigkeiten. Die Kinder aller 6 Familien besuchen an 6–7 Wochentagen nach der öffentlichen Schule

²⁷ Ob die verwendeten Transkriptionen auf Audioaufnahmen oder Mitschriften beruhen, wird aus dem Bericht leider nicht ersichtlich.

²⁸ Die ebenfalls befragten Lehrpersonen haben positive Leseerfahrungen aus beiden Lebenswelten, sind aber heute keine FreizeitleserInnen mehr (Gregory & Williams 2000, S. 162).

noch den Bengali- und Koranunterricht (im Rahmen von 2 Lektionen pro Tag) und lernen gleichzeitig in 3 Sprachen (Englisch, Bengali und Arabisch) lesen. Das Lernen in diesen Schulen ist traditionell, d.h. stark angeleitet, übungsintensiv und streng überwacht. Diese Kinder erleben ausserschulische Literalität nicht als Genuss, sondern als Arbeit. Wenn sie aus der Schule Leseaufgaben (in Englisch) mit nach Hause nehmen, sind es oft nicht die Eltern oder Grosseltern, sondern die älteren Geschwister, die ihnen dabei helfen können (und müssen). Dabei kombinieren sie Strategien aus der öffentlichen Schule und aus dem Bengali- oder Koranunterricht zu neuen, "synkretischen" literalen Praktiken (ebd. S. 176), um ihre jüngeren Geschwister zu unterstützen: Sie leiten sie zunächst sehr rigide an, um ihnen mit zunehmender Sicherheit mehr Verantwortung zu übergeben, und sie gestalten die Interaktion sehr effizient (hohes Tempo, viele Turns, mit dem Fokus auf der Schrift, nicht auf den Bildern; ebd. S. 167–179).

Im letzten Kapitel von "City literacies" (Gregory & Williams 2000) sowie in zwei späteren Artikeln (Williams 2004 und Gregory 2005) untersuchen die Autorinnen noch genauer, wie ältere Kinder zuhause mit jüngeren (zumeist ihren Geschwistern) Schule spielen. Dabei stützen sie sich – zumindest in den neueren Arbeiten²⁹ – auf Audioprotokolle von Spielsituationen, die von den Kindern selbst (in Abwesenheit der Forscherinnen) aufgenommen wurden, und vergleichen sie mit Aufnahmen aus dem Unterricht dieser Kinder (Williams 2004, S. 55; Gregory 2005, S. 25). Sie berichten folgende zentralen Befunde (in chronologischer Reihenfolge der Arbeiten):

- Bei Nadia, einem 7-jährigen Mädchen aus einer englischsprachigen Familie, lassen sich im Spiel mit einem befreundeten 5-jährigen Mädchen Strategien der Leseförderung (verschiedene Formen von Modellieren und Unterstützen) nachweisen, die deutlich und weitgehend mit dem Handeln ihrer Lehrerin übereinstimmen. Umgekehrt lassen sich deutliche Bezüge zwischen ihrer schulischen Lesepraxis (sie liest vorwiegend Sachbücher) und ihrer literalen Familienkultur erkennen. Nadia verbindet bzw. "synkretisiert" die Praktiken beider Welten aktiv und erfolgreich (Gregory & Williams 2000, S. 192).
- Der 7-jährige Maruf erlebt in der Schule einen Leseunterricht, der stark auf Textverständnis ausgerichtet ist, während er in den Bengali- und Koranklassen durch Zuhören, Nachsprechen und Üben von Wörtern und Sätzen schriftbezogen lesen lernt. Die Strategien seiner älteren Geschwister und der Lehrerin sind sehr unterschiedlich, und seine Aufgabe, die Praktiken beider Welten zu synkretisieren, erscheint sehr viel schwieriger (ebd. S. 197).
- Einige Jahre später kann Marufs Klassenkameradin Wahida – die wie er aus einer bangladeshi-britischen Familie stammt – im Spiel mit ihrer 3 Jahre jüngeren Schwester die schulischen Strategien der Leseförderung mit grosser Präzision zuhause anwenden. Die Autorinnen schreiben das der Klarheit des (inzwischen neu implementierten) schulischen Lesecurriculums für Lehrpersonen und Eltern sowie dessen zumindest partiellen Gemeinsamkeiten mit der Leseförderung in den Bengali-Klassen zu (ebd. S. 201). Sie betonen die Fähigkeit der bikulturell aufwachsenden Kinder, kontrastierende literale Praktiken zu synkretisieren (also aktiv und eigenständig zu integrieren), sofern sie in der Schule Gelegenheit erhalten, das in der Schule benötigte Wissen ("shared knowledge") bedarfsgerecht aufzubauen (ebd. S. 204).
- Der Vergleich von zwei ausgedehnten Sequenzen des Schule Spielens in einer britischen Familie (zwischen dem 9-jährigen Bruder und seinen 7- und 5-jährigen Schwestern) und in einer bangladeshi-britischen Familie (zwischen zwei 10- und 8-jährigen Schwestern) zeigt einerseits viele Gemeinsamkeiten: den Fächerkanon, verschiedene Unterrichtselemente wie Appell, "literacy hour" oder Lernzielangabe, den Zeitdruck der Lehrpersonen, den analytischen Zugang zu Sprache oder das Fehlen von Spielphasen; Williams 2004, S. 64f). Andererseits bestehen markante Unterschiede in der Ausgestaltung der LehrerInnen-Rollen durch die beiden ältesten Kinder und die damit verbundenen Lernangebote für die jüngeren (ebd. S. 62): Lee realisiert mit seinen Schwestern ein heiteres, dynamisches, kooperatives, zuweilen auch konfrontatives Spiel mit vielen informellen Möglichkeiten zur Rollenvariation, zu Sprachexperimenten oder zum Spiel mit Realität und Fiktion. Die

²⁹ In Gregory & Williams 2000 fehlen Angaben zur Erhebung der analysierten Interaktionen.

kleine Schwester kann dabei mit einigen schulischen Routinen vertraut werden, diese stehen aber nicht im Vordergrund (ebd. S. 60). Wahida dagegen spielt ihre Rolle als Lehrerin mit klarem Führungsanspruch und hoher Präzision bei der Ausgestaltung von Lehr-Lerngesprächen: Sie führt neue Themen ein, gibt sehr genaue Anweisungen und passt ihre Unterstützung den Beiträgen gekonnt ihrer kleinen Schwester an. Das gemeinsame Spiel ist für die jüngere Sayeda auch ein Lernangebot – nicht nur für schulische Routinen, sondern auch für schulische Stoffe, während Wahida durch Übernahme der Lehrerinnen-Rolle ihre schulische und schulsprachliche Expertise anwendet und verfeinert (ebd. S. 64). Als bikulturell aufwachsendes Kind synkretisiert sie ihre Erfahrungen aus der Schule und den Bengali-Kursen mit dem familiären Spiel und übernimmt – als ältestes Kind und Schul- und Englischexpertin ihrer Familie – Verantwortung für die Förderung ihrer Schwester (ebd.).

- Ein Vergleich zwischen dem Schule Spielen unter 8- und 10-jährigen Geschwistern in zwei bangladeshi-britischen Familien und dem Unterricht in den Klassen der beiden älteren Kinder zeigt deutliche Parallelen bezüglich der Ausformung und Vermittlung dreier unterschiedlicher Wissensbestände: prozeduralem Wissen (wie Unterricht funktioniert), akademischem Wissen (dem Inhalt bzw. Stoff des Unterrichts) und kulturellem Wissen (über englische Kulturgüter, aber auch über Umgangsregeln im Unterricht; Gregory 2005, S.25f). Die älteren Geschwister spielen in diesen Familien eine zentrale Rolle, weil sie das Bildungsverständnis und die Sprache der Schule perfekt imitieren (ebd. S. 36), mit der familiären Lebenswelt verknüpfen (bzw. synkretisieren; ebd. S. 37) und ihre jüngeren Geschwister weit besser als ihre Eltern beim Erwerb schulischen Wissens unterstützen können (ebd. S. 38).

Im Rahmen einer Folgestudie haben Kenner, Ruby, Jessel, Gregory und Arju (2007) gemeinsame Aktivitäten von 3- bis 6-jährigen Kindern und ihren *Grosseltern* untersucht. Nach einer schriftlichen Befragung wurden in 6 bangladeshi-britischen und 3 britischen Familien Interviews mit den Kindern und ihren Grosseltern durchgeführt, Artefakte gesammelt sowie pro Paar zwei gemeinsame Aktivitäten (eine davon computerbasiert) gefilmt (Kenner et al. 2007, S. 223f). Die Auswertungen der Interview- und Videodaten (bei letzteren auch unter Einbezug nonverbaler Handlungsaspekte wie Blick und Berührung) erbrachte folgende Ergebnisse:

- Die Beziehungen zwischen den Kindern und Grosseltern zeichnen sich aus durch gegenseitige Zuneigung und gegenseitigen Gewinn ("mutuality"; ebd. S. 226f; vgl. auch das Konzept der "reciprocity" bei Moll 1992), Lernpartnerschaft (ebd. S. 228ff), einen grossen Reichtum an Aktivitäten und dabei zugänglichen Konzepten und Fertigkeiten (ebd. S. 235f), die Kombination von je unterschiedlichem Wissen (ebd. S. 237), die Tradierung von Familiengeschichte, Sprache und Kultur (ebd. S. 238) und sowohl Kontinuität als auch Veränderung von Generationenbeziehungen (ebd. S. 238f).
- Durch die Arbeit mit Filmmaterial konnte der Multimodalität von Interaktionen besser Rechnung getragen werden. Dabei erwies sich Berührung als eine in diesen Beziehungen sehr wichtiger Modalität mit vielfältigen Funktionen: Vergewisserung der Beziehung, Herstellung und Aufrechterhalten der gemeinsamen Tätigkeit, Anleitung, begleitende Sicherung ("shadowing"), unterstützende Befähigung ("enabling") und Disziplinierung (ebd. S. 233ff).

Die ForscherInnen aus diesem Umfeld bezeichnen ihren Ansatz als "'Syncretic Literacy Studies' in early childhood" (Gregory 2005, S. 37) und verorten ihn im Rahmen "soziokultureller Theorien des Lernens" (Kenner et al. 2007, S. 221). Gregory charakterisiert ihn anhand folgender Annahmen:

- Junge Kinder sind *aktive Mitglieder* verschiedener Sprach- und Kulturgruppen. Sie erwerben und leben diese Mitgliedschaften *simultan*, nicht separiert. Dabei *synkretisieren* sie verschiedene Sprachen, Routinen, Stile und Rollen und *transformieren* sie zu neuen Formen. Ihre multilingualen und -kulturellen Erfahrungen verschaffen Ihnen einen besonderen Reichtum an *metakognitiven und -linguistischen Strategien*.
- *VermittlerInnen* ("mediators") aus dem Alltag der Kindern – oft selbst mehrsprachig und -kulturell – spielen beim Literalitätserwerb eine zentrale Rolle: Im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten gewährleisten sie Unterstützung ("scaffolding"), begleitete Teilhabe oder Zusammenarbeit [zu ergänzen wäre noch: Modellierung]. Das gemeinsame *Spiel* bietet dazu

besonders günstige Bedingungen. Wichtige VermittlerInnen sind nicht nur die Eltern und Lehrpersonen, sondern auch ältere *Geschwister, Grosseltern und Gleichaltrige* (Gregory 2005, S. 37).

Die Spitalfield-Studie und ihre Folgearbeiten haben den Gegenstand "family literacy" wesentlich erweitert: erstens durch die Anerkennung der bikulturellen und mehrsprachigen Lebenswelten von Kindern aus zugewanderten Familien, zweitens durch den Einbezug weiterer formaler Bildungsorte neben der öffentlichen Schule, und drittens durch die Untersuchung der spezifischen Rollen von älteren Geschwistern und Grosseltern als VermittlerInnen von Literalität. Dank dieser Erweiterungen ist das Forschungsfeld heute wesentlich differenzierter und vollständiger ausgemalt. Die Studien von Gregory, Williams et al. haben aber auch konzeptionell zur Weiterentwicklung beigetragen: Mit dem Denkmodell des "Synkretisierens" heterogener Bildungserfahrungen liegt ein Konzept vor, das den Konflikt zwischen der Hierarchisierung von unterschiedlichen Alltagskulturen überwindet und den Kindern eine aktive, konstruierende und transformierende Rolle zuspricht.

Zeitlich parallel zur Spitalfields-Studie hat *Trevor H. Cairney* in Sydney, Australien eine Reihe von Projekten realisiert, die sich mit literalen Praktiken in Familien und Schulen befassen. In einer ersten Phase wurden Elternbildungsprogramme zur Literalitätsförderung entwickelt, implementiert und evaluiert. Darauf folgten Untersuchungen zur Vernetzung und Kooperation von Schulen in ihren lokalen Kontexten. In der dritten Phase – von 1995 bis 2003 – ging es um familiäre und schulische Praktiken und ihre Passung (Cairney 2005, S. 45): Zunächst wurden in vier Schulen, die sich durch ihr Engagement im Umgang mit Heterogenität auszeichneten, Fallstudien durchgeführt. Anschliessend wurden die literalen Praktiken von 35 Schülerinnen und Schülern in ihren schulischen und ausserschulischen Kontexten untersucht. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diesen letzten Baustein, genauer: auf die Erhebungen und Auswertungen zu den literalen Praktiken von Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft. Cairney und sein Team haben die verschiedenen AkteurInnen interviewt, schriftliche Selbstaussagen zu ihren literalen Praktiken eingeholt, teilnehmende Beobachtungen in den verschiedenen Kontexten durchgeführt, spezifische literalitäts- und schulbezogene Aktivitäten audio- und videografiert, von den AkteurInnen selbst Audioaufnahmen von Alltagssituationen erstellen lassen und Informationen zu den schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen gesammelt (ebd. S. 46). Die Auswertung der familienbezogenen Daten erfolgte in drei Schritten: Zunächst wurden Übersichten ("event maps") der literalitätsbezogenen Ereignisse erstellt, danach die Domänen ermittelt, zu welchen sich die Ereignisse zuordnen liessen ("domain analysis"), und schliesslich die dokumentierten Interaktionen analysiert ("message by message microanalysis"; Cairney & Ashton 2002, S. 314³⁰). Es werden folgende Ergebnisse berichtet:

- Die beobachteten Ereignisse ("literate events") lassen sich vier Klassen literaler Praktiken mit je unterschiedlichen Funktionen zuordnen (Cairney 2003, S. 93):

literale Praktiken, um Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten
literale Praktiken, um Informationen zu erhalten oder darzustellen
literale Praktiken, um sich zu unterhalten oder selbst auszudrücken
literale Praktiken, um Fertigkeiten weiterzuentwickeln

Abbildung 8: Klassen literaler Praktiken (Cairney 2003, S. 93)

³⁰ Die Seitenangaben zu Cairney & Ashton 2002 sind evtl. ungenau, weil dem Autor nur das (zur Publikation bereits akzeptierte) Manuskript vorliegt und dessen Seiten von 1 bis 38 (statt wie in der Zeitschrift von 303 bis 345) nummeriert sind.

- Dem Handeln von Eltern (und Lehrpersonen) liegen vier unterschiedliche Verständnisse von Literalität ("constructions of literacy") zugrunde (Cairney & Ashton 2002, S. 306):

Literalität als Wissensbeweis ("knowledge, monitoring and reproduction")
Literalität als Leistungserfüllung ("performance, demonstration of proficiency")
Literalität als Ko-Konstruktion von Bedeutung ("negotiated meaning making")
Literalität als Inszenierung von Schule ("doing school, display of classroom competence")

Abbildung 9: Literalitätsverständnisse von Eltern und Lehrpersonen

- Literale Praktiken sind im Alltag aller – auch sozial benachteiligter – Familien präsent. Häufig sind sie eingebunden in Interaktionen mit Geschwistern und anderen Familienmitgliedern. Alle Eltern möchten ihre Kinder im Hinblick auf Schulerfolg unterstützen (Cairney 2005, S. 47f).
- Die literalen Praktiken der Familien sind vielfältig und unterschiedlich – sowohl innerhalb als auch zwischen den Familien. Ihre Formen und Werte werden von den (Schul-)Erfahrungen der Eltern beeinflusst (ebd.).
- Literalität ist in den Familien unterschiedlich gut sichtbar, und es bestehen beträchtliche Unterschiede bezüglich der Präsenz verschiedener Medientypen. Computer und Multi-Mediageräte sind allgemein leicht zugänglich (ebd.).
- Schulische Praktiken ("school literacy practices") sind in den Familien präsent und wichtig – beim Schreiben noch ausgeprägter als beim Lesen (ebd.).
- Scheinbar ähnliche literale Praktiken (z.B. wenn Eltern mit ihren Kindern gemeinsam lesen) können auf unterschiedlichen Grundverständnissen beruhen, interaktiv unterschiedlich realisiert werden und sich unterschiedlich auf den Erwerb literaler Fähigkeiten auswirken (Cairney & Ashton 2002, S. 334f).

In seinen Schlussfolgerungen betont Cairney die Vielfalt literaler Praktiken, ihre Bedingtheit durch eine Vielzahl von Faktoren und deren komplizierte Wechselwirkungen innerhalb und zwischen den verschiedenen Kontexten (Cairney 2005, S. 58). Er plädiert dafür, in zukünftigen Studien die Einflüsse von sozialer Lage, ethnischer Herkunft und Geschlecht, aber auch die Bedeutung der neuen Medien und die Reproduktion von Machtverhältnissen im Zusammenspiel familiärer und schulischer Praktiken zu untersuchen, um die spezifischen Konstellationen einzelner Kinder besser zu verstehen (ebd. S. 59). Dazu ist es notwendig, Prozesse der literalen Förderung mittels Interaktionsanalysen noch genauer zu untersuchen (Cairney & Ashton 2002, S. 337).

Mit ihren Arbeiten haben Cairney und sein Team verschiedene Ergebnisse früherer Studien bestätigt. Wichtige Erträge sind die vier kontrastierenden Grundverständnisse von Literalität, die Befunde zur grossen Bedeutung schulischer Praktiken in den familiären Kontexten sowie die vertieften Einsichten in die je spezifischen Konstellationen der einzelnen Fälle, die nicht nur durch Faktoren der familiären Herkunft und die Passung von Familie und Schule, sondern auch durch Positionen in Beziehungsnetzen und durch Interaktionsmuster bedingt sind. Die nächste Studie (Pahl 2002) fasst und erweitert diese familien-spezifischen Konstellationen mit dem Konzept des Habitus.

Kate Pahl (2002) untersuchte in ihrer ethnografischen Studie die Sinn-Konstruktion ("meaning making") bzw. die Herstellung von "Texten" (verstanden als "in einer oder mehreren Modalitäten realisierte Diskurse"; Pahl 2002, S. 146). Es geht ihr darum, den spezifischen "Habitus" der Familien zu erfassen, welcher die AkteurInnen, ihre Geschichte, ihre Räume und Objekte, ihr Handeln und ihre Gemeinschaft integriert (ebd. S. 148). Während 18 Monaten führte sie in drei Familien mit Kindern zwischen 5 und 8 Jahren teilnehmende Beobachtungen und ethnografische Interviews durch (ebd. S. 149). Im Artikel präsentiert sie Beispiele für lokale, spezifische und oft auch flüchtige Sinnkonstruktionen bzw. "Texte", die in der Schule kaum als solche anerkannt würden (ebd. S. 150): selbst hergestellte Pokemon-Karten und -Figuren, aus Karton ausgeschnittene Vögel, aus einer Gebetskette geformte Umriss von Ländern, Zeichnungen vom Hof der Grossmutter oder von einer Dampflokomotive aus dem Museum. Dabei zeigen sich verschiedene Befunde:

- Die Texte bewegen sich im Spannungsfeld von Durcheinander und Ordnung, von Flüchtigkeit und Beständigkeit (ebd. S. 158).
- In jeder Familie ist dieses Spannungsfeld anders ausgeprägt, und die Kinder konstruieren ihre Texte in jeder Familie anders, spezifisch (ebd. S. 164).
- Die Kinder greifen auf bedeutsame Erlebnisse und Werte aus ihrer familiären Lebenswelt zurück, um diese Texte zu konstruieren. Sie generieren sie aus dem familiären Habitus heraus (ebd. S. 158, 162).
- Die Texte spielen auch mit dem Habitus, erproben und variieren das Gewohnte (ebd. S. 164).

Pahl plädiert dafür, zum besseren Verständnis familiärer Literalität die Kontexte und Prozesse der kindlichen Textproduktion zu untersuchen. Es müssen auch die häuslichen Räume und Strukturen, Geschichten, Bilder und Spiele, die ästhetischen und moralischen Orientierungen – mit anderen Worten: die Art und Weise, wie Erwachsenen und Kinder ihr Zuhause konstruieren – mit einbezogen werden (ebd. S. 165).

Diese Studie zeigt auf, wie tief literale Praktiken in den Objekt- und Sinnstrukturen des Familienalltags und in der Familiengeschichte verwurzelt sind. Ein so intimes Verständnis einzelner Familien hat keine der früheren Arbeiten vermittelt (bei Heath stehen nicht einzelne Familien, sondern grössere Gemeinschaften im Fokus; Lahire aggregiert in seinen Analysen die Merkmale einzelner Familien zu fallübergreifenden Typen; Gregory et al. untersuchen ausgewählte Episoden, es entsteht kein Gesamtbild der einzelnen Familien). Konzeptionell neu ist das Verständnis von literalen Praktiken als Produktionen (und Rezeptionen) multimodaler Texte auf der Basis des Habitus (als Ressource und Produkt dieser Praktiken). Es modelliert dieses auf Phänomene gestützte Gesamtbild auch theoretisch und führt damit über die reine Deskription hinaus.

Deutschsprachige Studien: Praktiken zugewanderter Familien und Bezüge von Praktiken und Fähigkeiten

Aus den letzten 10 Jahren liegen auch deutschsprachige Forschungsarbeiten zu literalen Angeboten und Praktiken von Familien mit Vorschulkindern vor. Im Folgenden werden zwei neuere Studien vorgestellt: Kuyumcu (2006) fokussiert wie Gregory et al. (2000 u.a.) auf die Rolle der Herkunftskulturen in zugewanderten Familien, während Müller (2013) wie Purcell-Gates (1996) die Bezüge zwischen familiären Praktiken und literalen Fähigkeiten der Kinder untersucht. Beide Forscherinnen untersuchen die Familien primär im Hinblick auf den Erwerb und die Förderung von Literalität und sind damit dem spracherwerbstheoretischen Strang zuzuordnen.

Im Rahmen einer Begleitforschung zu einem Sprachförderprojekt in deutschen Kindergärten mit rein türkischsprachigen Kindergruppen³¹ hat *Reyhan Kuyumcu* (2006) türkischsprachige Familien mit 3- bis 5-jährigen Kindern zuhause besucht und Leitfadeninterviews mit den Eltern durchgeführt. Zusätzlich haben die Eltern in Abwesenheit der Forscherin Audioaufnahmen von einzelnen Eltern-Kind-Gesprächen erstellt (Kuyumcu 2006, S. 36f). Ziel war es, die literalen Praktiken der Familien zu erkunden und allfällige kulturelle Unterschiede zu untersuchen (ebd. S. 37). Neben den familienbezogenen Erhebungen und Auswertungen wurden in den Kindergärten regelmässig teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, Audioprotokolle von Interaktionen der Kinder erstellt und Reflexionsgespräche mit den Erzieherinnen geführt.³² Kuyumcu berichtet im Hinblick auf familiäre Praktiken folgende Ergebnisse:

- Die Bildung ihrer Kinder ist allen Familien sehr wichtig, aus ihrer Sicht ist aber die Schule (bzw. der Kindergarten) dafür zuständig (Kuyumcu 2006, S. 38).³³
- Bücher und Schriftwerkzeuge sind nur in Ausnahmefällen präsent und zugänglich. Oft sind sie versorgt, damit sie die Kinder nicht in die Hand bekommen (ebd.)
- Mündliches Erzählen spielt im Familienalltag eine grosse Rolle. Themen sind aktuelle Ereignisse in der Familie und im Kindergarten, Ereignisse aus den Lebensgeschichten der Eltern und Kinder, das Heimatland Türkei und die dort lebenden Verwandten. Erzählt wird beim gemeinsamen Essen im Familienkreis, aber auch bei den häufigen Besuchen

³¹ Es handelt sich um das "Kieler Modell" von Ernst Apeltauer (2004).

³² Die Ergebnisse zu den Kindergärten werden hier nicht referiert.

³³ Die Ergebnisse basieren auf 10 Elterninterviews.

von Verwandten und Bekannten im Wohnzimmer. Geschichten werden selten erzählt (ebd. S. 38f).

- Gelesen werden in den Familien v.a. türkische Zeitungen sowie deutsche Anzeigebblätter und Kataloge. Einzelne Eltern lesen gelegentlich auch türkische Bücher, und ältere Geschwister lesen in ihren Schulbüchern. Bücher haben in den Wohnungen meist keinen festen Platz und sind nicht sofort auffindbar. Einige Eltern kennen die lokale Bibliothek, benutzen sie aber kaum (ebd. S. 39).
- Das Schreiben ist im Familienalltag kaum präsent (vereinzelt werden Einkaufszettel, andere Notizen, Termine, Postkarten oder SMS geschrieben). Die Kinder haben keinen Zugang zu Schreibmaterialien. Wenn geschrieben wird, dann eher in Deutsch als in Türkisch (ebd. S. 40).
- TV-, Video- und Audioabspielgeräte sind in fast allen Familien vorhanden.³⁴ Der Fernseher läuft oft ununterbrochen, gleichzeitig werden aber auch Gespräche geführt, die Kinder spielen oder die Eltern empfangen Besuche. Die Kinder schauen sich Trickfilme und Serien an. Gespräche über Fernsehsendungen sind selten, die Eltern erhoffen sich aber eine sprachfördernde Wirkung deutscher Kindersendungen. Computer sind nur in wenigen Familien vorhanden und werden von den Kindern v.a. zum Spielen genutzt (ebd. S. 40f).

Kuyumcu stellt zusammenfassend fest, dass in türkischen Migrationsfamilien mündliche sprachliche Praktiken eine sehr viel grössere Rolle als schriftbezogene. Eine Ursache dafür sieht sie in der stärker oral als literal ausgeprägten türkischen Herkunftskultur (ebd. S. 41). Damit stellt sich für türkischsprachige Kinder beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache das Problem, dass sie beim Erwerb der deutschen Schriftsprache nicht auf schriftsprachliche Fähigkeiten in ihrer Erstsprache Türkisch zurückgreifen können, so dass "der Bereich, der in der Schule am stärksten gefordert ist", weder von der Erst- noch von der Zweitsprache profitieren kann (ebd. S. 42).

An dieser Studie interessieren u.a. die Informationen über die Haltungen der Eltern bezüglich der Zuständigkeiten von Schule und Elternhaus und über die literalen Praktiken dieser Bevölkerungsgruppe. Konzeptionell ist die Denkfigur interessant, dass den türkischsprachigen Kindern auf dem Weg von der türkischsprachigen Oralität zur deutschsprachigen Literalität beide Zugänge verwehrt sind: jener über bereits gesicherte deutschsprachige Oralität und jener über die in der Erstsprache Türkisch bereits gesicherte Literalität.

Die zweite hier vorgestellte deutschsprachige Studie stammt von *Claudia Müller* (2013) und ihrer Mitarbeiterin Sabine Zeller (Müller & Zeller 2013). Müller untersuchte 6 Kinder im Vorschulalter aus Familien unterschiedlicher Erstsprache (Deutsch oder Russisch) und sozialer Lage. Ihr Ziel war es, "Aufschluss über die familiäre Sprachpraxis, die sprachlichen Erwerbschancen der Kinder sowie die Alltagsstruktur der Familien zu erhalten" (Müller 2013, S. 7). Dazu wurden bei Hausbesuchen teilnehmende Beobachtungen und Letafadeninterviews durchgeführt (ebd.). Zusätzlich wurden in standardisierten Aufgabenstellungen (die Geschichte eines Bilderbuchs bildgestützt erzählen, für eine Mitschrift nacherzählen und selbst aufschreiben) frühe schriftsprachliche Fähigkeiten der Kinder (narrative Fähigkeiten und frühes Schriftwissen) längsschnittlich erhoben und die Produktionen im Hinblick auf Kontextualisierung, Vertextung und Markierung linguistisch analysiert (ebd. S. 12). In den beiden hier referierten Artikeln berichten Müller (2013) bzw. Müller & Zeller (2013) auf der Basis von Interviewdaten³⁵ aus zwei kontrastierenden deutschsprachigen Familien folgende Ergebnisse:

³⁴ Je eine Familie besitzt keine Video- bzw. Audioanlage (Kuyumcu 2006, S. 40).

³⁵ Die Befunde aus den Interviews werden jeweils in knapper Form mit jenen aus den Beobachtungen trianguliert und dabei bestätigt. Die berichteten Befunde aus den Beobachtungen sind aber sehr grobkörnig und mehrheitlich nicht auf Praktiken, sondern materiell-räumliche Bedingungen bezogen: Sie betreffen die Präsenz von Kinderbüchern und Hörtexten, einer Schreib- und Malecke sowie die Lesegewohnheiten des Vaters (Müller 2013, S. 9) bzw. das Fehlen einer regelmässigen Vorlesepraxis und schriftsprachunterstützender Medien sowie das Vorhandensein regelmässiger gemeinsamer Hausaufgaben-situationen (ebd. S. 11). Es bleibt unklar, welche Bedeutung die Beobachtungen bei der Untersuchung der familiären Praktiken tatsächlich gespielt haben.

- Sarahs Eltern haben einen Realschulabschluss bzw. ein Abitur und arbeiten beide in qualifizierten Berufen. Zur literalen Kultur dieser Familie gehören Praktiken wie regelmässiges, dialogisches und genussbezogenes Vorlesen, das Rezipieren von Hörtexten, Rollenspiele, Singen, Reimen und Lesegewohnheiten der Eltern (ebd. S. 18).
- Söhnckes Mutter ist alleinerziehend, verfügt über einen Hauptschulabschluss und ist arbeitslos. Die für Sarahs Familie berichteten Praktiken sind bei Söhncke – bis auf das Singen – nicht im Familienalltag verankert. Dafür spielt bei ihm das Fernsehen eine wichtige Rolle (eine Praktik, die in Sarahs Familie nicht belegt ist).
- Diese Unterschiede der literalen Familienkulturen zeigen sich auch bei den literalen Fähigkeiten der beiden Kinder: Sarah beweist Erzählfähigkeiten und Schriftwissen, welche sich bei Söhncke nicht beobachten lassen. Beide Kinder passen ihr sprachliches Handeln aber kompetent den Anforderungen der unterschiedlichen Aufgabenstellungen (bildgestützt erzählen bzw. für eine Mitschrift nacherzählen) an (ebd.).
- Die beiden Familien unterscheiden sich nicht nur bezüglich sozialstruktureller Rahmenbedingungen und literaler Praktiken: Die Unterschiede betreffen auch die Sprachförderorientierung (übungs- oder genussorientiert; auch metasprachlich), das Sprachentwicklungswissens (im Beispiel: über die Bedeutung des Vorlesens für die spätere Lesekompetenz) und das sprachdidaktischen Know-hows der Eltern (über entwicklungsunterstützendes Handeln in Sprachhandlungssituationen; Müller & Zeller 2013, S. 5ff).

Hier sehen die Autorinnen Anknüpfungsmöglichkeiten für eine kooperative Elternarbeit im Hinblick auf die vorschulische Sprach- und Literalitätsförderung in Familien (ebd. S. 9) – sei es im Rahmen von "family literacy"-Programmen (ebd. 9ff) oder von alternativen, niederschweligen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern (ebd. S. 13ff). Da die pädagogischen Fachkräfte im Vorschulbereich eine zentrale Rolle spielen, bezüglich der Bildungspartnerschaft mit Eltern aber nachweislich Unsicherheiten bestehen (ebd. S. 14f), plädieren Müller & Zeller dafür, in weiteren Professionalisierungsmassnahmen nicht nur ihre Sprachförderkompetenzen, sondern auch ihre Haltungen und ihr Wissen im Umgang mit Eltern unterschiedlicher sozialer Herkunft zu fokussieren (ebd. S. 15).

Müllers Studie zeigt auf der Ebene von Einzelfällen erstmals, dass Eigenschaften familiärer Repertoires mit literalen Fähigkeiten der Kinder korrespondieren. Der Vergleich von Profilen der literalen Familienkulturen und der literalen Fähigkeiten der Kinder spielt in der vorliegenden Studie eine zentrale Rolle und soll hier weiterentwickelt werden. Konzeptionell aufschlussreich sind die Ausdifferenzierungen der kindlichen und elterlichen Fähigkeiten, die Müller aus ihrer text- und pragmlinguistischen Perspektive vornimmt: Erzählfähigkeiten, Schriftwissen und Anpassung der diskursiven Strategien an die verschiedenen Aufgabenstellungen bei den Kindern, sowie Orientierungen, Know-how und Sprachentwicklungswissen bei den Eltern.

Aktuelle Entwicklungstendenzen des Forschungsfelds

Die Übersicht über das Forschungsfeld der literalen Familienkulturen wird mit der Skizzierung einiger aktueller Entwicklungstendenzen abgeschlossen. Dazu werden vier einschlägige Kapitel aus der (kürzlich erschienenen) zweiten Ausgabe des "Handbook of Early Childhood Literacy" (Larson & Marsh 2013) referiert:

Literalität der frühen Kindheit und "populäre Kultur": In der globalisierten Welt wachsen Kinder in Medienlandschaften ("mediascapes") auf, und Texte und Artefakte der "populären Kultur" sind in ihrem Alltag in vielfältigen Formen omnipräsent (Marsh 2013, S. 208f). "Populäre Kultur" wird durch Print- und digitale Medien, aber auch durch Spielsachen und andere Artefakte repräsentiert und in Familien und erweiterten Gemeinschaften genutzt – oft auch in mehreren Sprachen (ebd. S. 210f). Dabei bewegen sich Kinder mühelos zwischen Texten der etablierten und der "populären Kulturen" und stellen thematische Verbindungen zwischen ganz unterschiedlichen Texten her (ebd. S. 211). "Populäre Kultur" wird auch als Vehikel des Sprachenlernens genutzt (ebd. S. 212). Die Haltung der Eltern gegenüber "populären" Texten beeinflusst die familiären Angebote und Praktiken. Die Eltern stehen ihnen mehrheitlich positiv gegenüber, nur Eltern aus dem bildungsnahen Mittelstand befürchten eher negative Auswirkungen auf ihre Kinder. Dabei stehen die Eltern unter dem Einfluss von zwei Diskursen: jenem der kommerziellen Welt und jenem der Elternbildung (ebd. S. 212f).

Artefaktuelle Literalitäten ("artifactual literacies"): Nach diesem Verständnis sind literale Praktiken multimodale Textproduktionen (s. oben, Pahl 2002), die durch materielle Objekte physisch in der

Alltagswelt der Familien (aber auch anderer Kontexte) verankert sind (Pahl & Rowsell 2013, S. 266). Artefakte haben bestimmte physikalische Eigenschaften, bieten bestimmte praktische Gebrauchsmöglichkeiten an, verkörpern Menschen, Geschichten, Gedanken, Erfahrungen Gemeinschaften und Identitäten und werden in bestimmten situativen Kontexten hergestellt oder benutzt, um Sinn zu konstruieren (ebd. S. 267f). Artefaktuelle Literalität erweitert das Konzept der Multimodalität um den Aspekt der Situierung im Alltag bzw. im Habitus der Familien (ebd. S. 267).

Raum, Ort und Literalität der frühen Kindheit: Aus der Perspektive einer "materialen Semiotik" ("material semiotic") spielen neben Artefakten (s. oben) auch die physikalischen Räume eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung literaler Praktiken (Nichols & Nixon 2013, S. 291). Wie die mentalen Denkräume sind auch sie als Produkte sozialer Konstruktion zu verstehen: Sie sind spezifisch ausgeprägt, ermöglichen und begrenzen das soziale Handeln und sind deshalb bei der Untersuchung literaler Praktiken auch zu berücksichtigen (ebd. S. 279f). In den meisten vorliegenden Studien werden Raum und Ort aber nicht oder nur beiläufig erfasst: als Zugänglichkeit literaler Objekte für kleine Kinder, als Anordnungen von Büchern oder Geräten im Wohnräumen, als Sphären, die bestimmte Objekte und Aktivitäten erlauben oder verbieten, oder als Lernlandschaften für gezielte familiäre Förderung (ebd. S. 282ff).

Multimodale Perspektiven auf Literalitäten der frühen Kindheit: Multimodalität ist einerseits eine uralte Grundeigenschaft menschlicher Interaktion und andererseits ein Phänomen der Medienwelt, dessen Relevanz in den letzten Jahrzehnten mit der Verbreitung digitaler Texte sprunghaft angestiegen ist (Flewitt 2013, S. 295). Aus dieser Perspektive wird Sprache als *ein* Modus neben anderen (z.B. Blick, Berührung, Klang oder Bild) verstanden. In der Interaktion bzw. bei der Textproduktion treffen die AkteurInnen Entscheidungen über den Einsatz verschiedener Modi und berücksichtigen dabei deren spezifische Potenziale ("affordances") im Hinblick auf die konkrete soziale Situation (die Anwesenden und den Kontext) sowie die gesellschaftlichen Praktiken (und die ihnen zugrunde liegenden Werte und Machtverhältnisse; ebd. S. 296f). Heute sind literale Praktiken nicht nur auf gedruckte, sondern auch auf Bildschirmtexte ausgerichtet, zu deren Ausgestaltung neben der Schrift auch Bilder, Klänge, Grafiken, Tabellen, Musik, Animationen usw. eingesetzt und kombiniert werden (ebd. S. 299). Viele Kinder sind mit solchen multimodalen Texten vertraut: Sie setzen sie ein, um Sinn zu konstruieren, verschieben Sinn von einem Modus in einen anderen ("transduction"; ebd. S. 302). Dabei nutzen und konstruieren sie durch die Auswahl und Verwendung der ihnen vertrauten multimodalen Mittel ihren Habitus (ebd. S. 304). Methodisch eröffnen multimodale Interaktionsanalysen detaillierte Einsichten in das komplexe Zusammenspiel der Modi in Prozessen der Sinn-Ko-Konstruktion (ebd. S. 303).

Diese Entwicklungen tragen zu einer weiteren Vervollständigung und Systematisierung des Forschungsfelds bei: Nachdem durch die Arbeiten von Gergory et al. (2000, 2004, 2005) und Cairney (2002, 2005) weitere AkteurInnen (Geschwister, Grosseltern) und Bildungskontexte (herkunftssprachliche und religiöse Kurse) sowie die Mikroebene der Interaktionen hinzugefügt wurden, scheinen diese neuen Tendenzen eher den analytischen Blick kritisch zu prüfen, von notorischen blinden Flecken zu befreien und dabei zu systematisieren: Literalität bezieht sich nicht nur auf etablierte Hoch-, sondern auch auf populäre Alltagskultur. Sie wird nicht nur durch Print-, sondern durch alle verfügbaren Medien vermittelt. Literale Praktiken sind nicht nur durch das Denken und Handeln der AkteurInnen, sondern auch durch die materiellen (räumlichen und gegenständlichen) Gegebenheiten und die in ihnen verkörperten Alltagskulturen bedingt. Und schliesslich: Soziales Handeln wird nicht nur sprachlich, sondern multimodal hergestellt und erst durch eine multimodale Analyse schlüssig rekonstruierbar.

Bündelung der Befunde

Damit ist dieser Rundgang durch das Forschungsfeld der literalen Familienkulturen abgeschlossen. Was lässt sich auf der Grundlage der vorgestellten Studien über Familien als Erwerbskontexte literaler Fähigkeiten aussagen? Eine Bündelung der Befunde führt zu folgenden zentralen Einsichten:

1. Sprache und Literalität sind keine isolierten Fertigkeiten: Sie werden eingebettet in *soziales Handeln* spezifischer AkteurInnen in spezifischen Situationen realisiert und sind tief verwurzelt in den habitualisierten Objekt- und Sinnstrukturen des Familienalltags und in der Familiengeschichte. Lesen und Schreiben müssen den Anforderungen der Situationen entsprechend flexibel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben eingesetzt werden (vgl. Heath 1983, Pahl 2002, Pahl 2013, Teale 1986).

2. Literale Praktiken umfassen als soziales Handeln nicht nur Sprache und Schrift, sondern *ein ganzes Ensemble von Modalitäten*: neben sprachlichen auch paraverbale, körperliche, visuelle, akustische, gegenständliche und räumliche Ausdrucksmittel. Sprache und Schrift werden unter Berücksichti-

gung ihrer spezifischen Potenziale, der Erfordernisse der konkreten Kommunikationsaufgaben und der legitimen gesellschaftlichen Praktiken mit anderen Modi konzertiert zur Sinn-Ko-Konstruktion eingesetzt (vgl. Flewitt 2013, Nichols & Nixon 2013, Pahl 2002, 2013).

3. Literale Praktiken erfüllen im Familienalltag unterschiedliche *Funktionen*. Häufig dienen sie der Unterhaltung und der Erledigung von Alltagsroutinen, gelegentlich der Bildung, Information, Beziehungspflege sowie schulischen oder religiösen Zwecken und eher selten berufsbezogenen oder öffentlichen Aufgaben. (vgl. Cairney 2003, Heath 1983, Purcell-Gates 1996, Teale 1986).

4. Scheinbar übereinstimmende Praktiken können in verschiedenen Familien ganz unterschiedlich realisiert werden. Die konkrete *Ausgestaltung von Interaktionen* zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. zwischen ExpertInnen und NovizInnen ist für den Erwerb literaler Fähigkeiten zentral. Die Transmission funktioniert nur, wenn Erwachsene mit Kindern interagieren, und wenn Kinder Literalität im Gebrauch erleben und erproben können. Solche Lehr-Lernprozesse laufen im Familienalltag oft beiläufig und ungesteuert ab (vgl. Cairney 2002, Lahire 1995, Teale 1986).

5. Kinder aus zugewanderten Familien sind aktive Mitglieder verschiedener Sprach- und Kulturgruppen. Sie erwerben und leben diese Mitgliedschaften simultan, nicht separiert. Dabei *synkretisieren* sie verschiedene Sprachen, Routinen, Stile und Rollen (vgl. Gregory 2000).

6. Familien stellen Kindern *unterschiedliche literale Ressourcen* zur Verfügung. Dabei interagieren gesellschaftliche Faktoren wie soziale Lage, Mehrsprachigkeit oder Herkunftskultur mit lokalen, familiären, individuellen und situativen Bedingungen. Oralität und Literalität können in Herkunftskulturen unterschiedliche Bedeutungen haben, die sich auf die Alltagspraktiken zugewanderter Familien auswirken (vgl. Cairney 2005, Heath 1983, Kuyumcu 2006, Teale 1986).

7. *Sozial benachteiligte Familien bilden keine homogene Gruppe*: Bezüglich der Präsenz von Schriftmedien, der Häufigkeit literaler Praktiken oder der Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder bestehen zwischen den Familien grosse Unterschiede. Die familiären Lebensbedingungen, Orientierungen und Gewohnheiten bestimmen die familiären Praktiken. Zwischen familienkulturellen und sozialstrukturellen Faktoren gibt es keine direkten Zusammenhänge, diese Bedingungen sind für Bildungsverläufe offenbar nicht determinierend. Zuschreibungen wie "bildungsfern" oder "fremdsprachig" werden der Komplexität des familiären Alltags nicht gerecht. (Cairney 2005, Purcell-Gates 1996, Kuyumcu 2006, Teale 1986).

8. *Auch sozial benachteiligte Eltern sorgen für ihre Kinder und engagieren sich für ihren Schulerfolg*. Auch diese Familien verfügen über reiche Bildungsressourcen, die den Kindern vermittelt über dichte, reziproke soziale Beziehungen zugänglich sind. Selbst unter prekären Bedingungen können sie Kindern ein verlässliches Umfeld und anregende literale Angebote bieten. (vgl. Cairney 2005, Lahire 1995, Teale 1986).

9. Literalität ist in den Familien unterschiedlich sichtbar, und verschiedene *Medien* sind unterschiedlich präsent. Viele Kinder sind heute mit multimodalen Medien vertraut und können Texte zwischen unterschiedlichen Modi transduzieren. Kinder nutzen in ihrer Freizeit aus eigenem Antrieb eher populäre Medien, etablierte Werke der Hochkultur allenfalls zusammen mit ihren Eltern. (vgl. Cairney 2005, Flewitt 2013, Gregory 2000, Marsh 2013).

10. Die *biografischen Bildungserfahrungen der Eltern* und ihre eigenen Lese- und Schreibgewohnheiten spielen eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung und Bewertung literaler Praktiken und schulischen Lernens. Literalität kann für die Eltern mit Genuss und Freizeit oder mit Anstrengung und Arbeit verbunden sein und deshalb der Familie oder der Schule unterschiedlich zugeordnet werden. Je nach der Situation im Herkunftsland fühlen sich Eltern mehr oder weniger zuständig für die Bildung ihrer Kinder (vgl. Cairney 2005, Gregory 2000, Kuyumcu 2006, Lahire 1995).

11. Eltern (und andere VermittlerInnen) *verstehen literale Praktiken mit ihren Kindern unterschiedlich*: als Wissensbeweis, Aufgabenerledigung, Inszenierung von Schule oder Sinn-Ko-Konstruktion. Sie verfügen in unterschiedlichem Mass über Orientierungen, Wissen und Know-how zur sprachlichen und literalen Förderung und sind für populäre Kulturen mehr oder weniger offen. Literalitätskonzepte können sich aber auch zwischen VermittlerInnen und Kindern unterscheiden, so dass die Kinder eigene Zugänge zur Schrift finden (müssen). In bildungsorientierten Familien verleihen literale Fähigkeiten den Kindern in der Familie Status und Identität (vgl. Cairney 2002, Lahire 1995, Marsh 2013, Müller 2013).

12. Für den Schulerfolg des Kindes ist es wichtig, dass das *schulische Lernen* in der Familie wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Der Schuleintritt beeinflusst die familiären Praktiken und die

Erwartungen der Eltern an die Kinder – je nach Familie in unterschiedlicher Weise. Er führt oft zu einer Intensivierung der elterlichen Literalitätsförderung, die sich beim Schreiben stärker an der Schule orientiert als beim Lesen. (vgl. Cairney 2005, Lahire 1995, Purcell-Gates 1996, Taylor 1983).

13. Kinder lernen nicht nur von ihren Eltern, sondern von vielen weiteren *VermittlerInnen* aus ihren sozialen Netzwerken wie Geschwistern, Grosseltern, Verwandten und Bekannten und AkteurInnen aus religiösen, kulturellen oder Freizeitgemeinschaften. In grösseren Familien übernehmen die einzelnen Geschwister unterschiedliche Rollen – auch bezüglich der Vermittlung literaler Praktiken an die jüngeren Kinder. Ältere Geschwister sind in bikulturellen Familien besonders wichtig, weil sie den jüngeren die Sprach- und Bildungspraktiken der Schule in einer an die Herkunftskultur anschlussfähigen Weise weitervermitteln können. Grosseltern und ihre Enkelkinder sind besonders gute LernpartnerInnen, weil ihre Beziehungen oft entspannt, positiv und reziprok sind. (vgl. Gregory 2000).

14. Neben der Familie und der Schule gibt es weitere *auserschulische Bildungsorte* (z.B. herkunftskulturelle Sprach- und Religionskurse oder besondere Kinderveranstaltungen religiöser Gemeinschaften). Deren literale und Unterrichtspraktiken können sich von jenen der Schule stark unterscheiden (z.B. durch stärker rezitatives Lesen, höhere Anforderungen an die Korrektheit, geringere Relevanz des Textverstehens, mehr Führung und Kontrolle; vgl. Gregory 2000).

15. Zwischen literalen Praktiken der Familien und *literalen Fähigkeiten* der Kinder lassen sich gewissen Bezüge belegen. Für Schulerfolg sind v.a. die komplexen und latenten Aspekte des Sprachgebrauchs massgeblich. Dazu gehört die Fähigkeit, mit Hilfe von Sprache einzelne Wirklichkeitsaspekte herauszulösen, diskursiv zu behandeln und in Bezug zu anderen Kontexten zu setzen. Sie wird im Rahmen von entsprechend ausgeformten Eltern-Kind-Interaktionen erworben. Auch die Auseinandersetzung mit Texten (nicht nur mit lokalen sprachlichen Einheiten wie Wörtern und Sätzen) gehört dazu: Bei entsprechenden Angeboten erwerben Kinder bereits im Vorschulalter komplexe Diskursstrategien und Erzählfähigkeiten (vgl. Heath 1983, Müller 2013, Purcell-Gates 1996).

Es wird deutlich, dass literale Angebote und Praktiken in Familien durch ein komplexes Gefüge von Faktoren geprägt werden. Die Konzeption von Habitus und Feld (vgl. Bourdieu 2001) wird dieser Komplexität und Bedingtheit m. E. am besten gerecht: Sie umfasst unterschiedliche Ressourcen (ökonomische, soziale, kulturelle und symbolische Kapitalsorten), ihre personalen, aber auch räumlich-materialen Verkörperungen, ihren Erwerb durch soziales Handeln im Alltag und ihre Kapitalisierung in Feldern mit unterschiedlichen Wert- und Machtordnungen. Ausserdem impliziert das Habitus-Konzept auch die Dialektik von Ressource und Produkt des sozialen Handelns bei der Konstruktion sozialer Wirklichkeit (vgl. Berger & Luckmann 1980).

Konzeptionen literaler Fähigkeiten

Welche literalen Fähigkeiten werden in den vorgestellten Studien untersucht? Wie schon erwähnt, sind diese Arbeiten mehrheitlich auf die Beschreibung und das Verstehen familiärer Erwerbskontexte, insbesondere von literalen Angeboten und Praktiken, ausgerichtet. Literale Fähigkeiten werden nur in den Arbeiten von Purcell-Gates (1996) und Müller (2013) erhoben. Sie lassen sich den Dimensionen des Literalitätsmodells wie folgt zuordnen:

literale Fähigkeiten			andere Sprachfähigkeiten
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen		Sprache als Gegenstand objektivieren	
konzeptionell schriftlich	medial schriftlich		
Erzählen (Geschichte zu Bildern erzählen und diktieren): - Müller Berichten (Geburtstags-erlebnis): - Purcell-Gates als-ob-Vorlesen eines Geschichten-Bilderbuchs: - Purcell-Gates	Kodieren: - Müller (Geschichte aufschreiben) - Purcell-Gates (Namen und Wörter schreiben) Dekodieren: - Purcell-Gates (Logo-gramme und Wörter)	Schriftwissen - Müller - Purcell-Gates	-

Abbildung 10: Literale Fähigkeiten, die in den Untersuchungen zu literalen Familienkulturen erhoben wurden.

Die von Purcell-Gates (1996) und Müller (2013) untersuchten Fähigkeiten entsprechen dem Literalitätskonzept der vorliegenden Studie gut: In beiden Arbeiten werden ausschliesslich literale Fähigkeiten erhoben, die Ebenen des Sprachgebrauchs und der Sprachobjektivierung berücksichtigt und sowohl konzeptionell als auch medial schriftliche Sprachhandlungen überprüft. Im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit fehlen allerdings rezeptive Fähigkeiten des (mündlichen) Textverstehens.

Der Vergleich mit den Fähigkeitskonzeptionen der im Unterkapitel 3.1 berichteten Studien zeigt, dass die von Purcell-Gates (1996) und Müller (2013) erhobenen Fähigkeiten dem Literalitätsmodell der hier vorliegenden Arbeit wesentlich besser entsprechen: Neben der Sprachobjektivierung wird auch der Sprachgebrauch differenziert erfasst, und produktive Fähigkeiten werden mit einbezogen. Der geschärfte Blick auf die familiären Angebote und Praktiken (Repertoires) geht damit einher mit einer genaueren und differenzierteren Erfassung der literalen Fähigkeiten. Die Bezüge zwischen Praktiken und Fähigkeiten bleiben aber unscharf: Purcell-Gates (1996) hat in einer für statistische Auswertungen (zu) kleinen Stichprobe (N = 24 Kinder) einige Korrelationen zwischen einzelnen Praktiken und Fähigkeiten gefunden, die allerdings kein übergreifendes Muster erkennen lassen. Müller (2013) kann aus dem Vergleich von zwei Einzelfällen nur feststellen, dass das Kind mit dem anregungsreicheren literalen Familienkultur auch elaboriertere literale Fähigkeiten zeigt. In beiden Fällen verbietet sich aus methodischen Gründen eine Generalisierung der Ergebnisse. Differenziertere Befunde zu Zusammenhängen zwischen familiären Praktiken und literalen Fähigkeiten der Kinder bleiben damit ein Desiderat. Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu füllen.

Die hier berichteten, auf Familienbeobachtungen basierenden Studien führen zu einem vertieften Verständnis literaler Angebote und Praktiken (Repertoires) in Familien mit Vorschulkindern. Die Stärke dieser Arbeiten liegt darin, dass sie die Komplexität des familiären Alltag miteinbeziehen und soziales Handeln als in diese Sinnstrukturen eingebettete aktive Ko-Konstruktionsleistungen der Subjekte verstehen. Im nächsten Kapitel werden Studien vorgestellt, die solchen Ko-Konstruktionen noch genauer – mit interaktionsanalytischen Verfahren – untersuchen.

3.3 Literale Familienkulturen 2: Praktiken als Diskursmuster

Wie bereits ausgeführt und a.a.O.³⁶ begründet, ist die vorliegende Studie *nicht* auf Interaktionen zwischen Kindern und ihren Eltern ausgerichtet. Die untersuchten Gespräche wurden zwischen Kindern und Forschenden geführt und sind nicht als familiäre Alltagssituationen zu verstehen – auch wenn sie zum Teil bei den Kindern zuhause stattgefunden haben. Trotzdem sollen an dieser Stelle einige Arbeiten vorgestellt werden, die sich mit familiären Interaktionen befassen: Erstens, weil die Ergebnisse der auf Rahmenbedingungen und literale Familienkulturen ausgerichteten Arbeiten die hohe Relevanz dieser Mikroebene des sozialen Handelns unterstreichen,³⁷ und zweitens, weil viele methodische Fragen und inhaltliche Befunde auch für die in der vorliegenden Studie untersuchten Gespräche von Interesse sind.

Im Fokus dieses Unterkapitels stehen Praktiken als (elterliche) Diskursmuster. Zunächst werden drei Studien referiert, die auf der Grundlage standardisierter Erhebungen und Auswertungen verschiedene *Zusammenhänge zwischen dem interaktiven Handeln der Eltern und den literalen Fähigkeiten der Kinder* belegen (Leseman & van Tuijl 2006, Vasilyeva & Waterfall 2011, Aram & Levin 2011). Danach werden Arbeiten mit unterschiedlichen methodischen Zugängen vorgestellt, die *Gespräche beim Vorlesen und Betrachten von Kinderbüchern* untersuchen (Wieler 1997, Pigem 1999, Elias 2009, Hammet Price et al. 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012). Anschliessend geht es um *Diskursmuster bei der Realisierung spezifischer Sprachhandlungen*: beim Erzählen (Hommel & Meng 2007), Erklären (Quasthoff & Kern 2007, Préneron & Vasseur 2008, Pontecorvo & Sterponi 2008, Morek 2012) und Argumentieren (Heller 2012). Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Bündelung der zentralen Befunde und der Verortung der untersuchten literalen Fähigkeiten im Literalitätsmodell der vorliegenden Studie.

Zusammenhänge zwischen dem interaktiven Handeln der Eltern und den literalen Fähigkeiten der Kinder

Was ist aus standardisierten Untersuchungen über die Bedeutung des elterlichen Handelns in Interaktionen für den Erwerb literaler Fähigkeiten bekannt? Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden drei Studien referiert. Belegt werden Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung von Buch- bzw. Problemlösegesprächen und sprachlichen (auch literalen) Fähigkeiten der Kinder (Lesemann und van Tuijl 2006), zwischen dem elterlichem Sprachinput in Alltagsgesprächen und der kindlicher Sprachproduktion im Hinblick auf syntaktische Komplexität (Vasilyeva und Waterfall 2011) sowie zwischen der elterlichen Unterstützung beim Schreiben und den literalen Fähigkeiten der Kinder (Aram und Levin 2011).

Lesemann und van Tuijl (2006) haben in zwei Längsschnittstudien mit 3- bis 4-jährigen bzw. 4- bis 9-jährigen Kindern Interaktionen von Müttern und Kindern untersucht. Alle Mutter-Kind-Dyaden (N = 125 bzw. 119) wurden zu jeweils 3 Messzeitpunkten³⁸ in ihren familiären Kontexten beim Betrachten eines unbekanntes Bilderbuchs und beim Lösen einer Sortieraufgaben gefilmt. Die Videodaten wurden im Hinblick auf Qualität der mütterlichen Instruktion ausgewertet: Bei der Buchbetrachtung wurde die Häufigkeit von Merkmalen eines elaborierenden, auf Verstehen, nicht auf formale Korrektheit ausgerichteten Handelns der Mutter eruiert³⁹, beim Problemlösen die Art der Hilfestellung (von praktisch-objektbezogen über semantisch-assoziierend zu semantisch-konzeptionell). Ausserdem wurde die affektiv-emotionale Qualität der Interaktion (die emotionale Unterstützung durch die Mutter und die Motiviertheit des Kindes) eingeschätzt (Lesemann & van Tuijl 2006, S. 219ff). Zusätzlich wurden in Interviews Informationen zu familiären Rahmenbedingungen und Praktiken sowie in Tests verschiedene kognitive, sprachliche, literale und mathematische Leistungen erhoben. (ebd. S. 213). Folgende Ergebnisse sind hier von Interesse:

³⁶ s. Kapitel 3.4 "Konsequenzen für diese Studie" und 5. "Fragestellung und Design"

³⁷ Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines Promotionsprojekts, welches sich – bedingt durch konkurrierende beruflichen Verpflichtungen – über viele Jahre hingezogen hat. Heute würde der Autor das elterliche Handeln in Interaktionen stärker in den Blick nehmen, auch sozial benachteiligte Familien miteinbeziehen und konsequenter video-sequenzanalytisch arbeiten.

³⁸ Bei der Durchführung der Mutter-Kind-Gespräche waren die Kinder der ersten Studie 3, 3.5 und 4, jene der zweiten Studie 4, 5 und 6 Jahre alt (Lesemann & van Tuijl 2006, S. 213).

³⁹ Worterklärungen, affektive Evaluationen, Bezüge zu Erlebnissen der Kinder, Erweiterungen und Vorhersagen der Geschichte sowie Bezüge zwischen Geschichte und Weltwissen wurden einem sinnorientierten, das Textverständnis unterstützenden Stil zugeordnet. Das Benennen und Beschreiben der Bilder und die explizite oder implizite Aufforderung, Sätze zu wiederholen oder zu vervollständigen, waren Merkmale eines "schriftgläubigen" ("print as sacred") und rezitativen Stils (Lesemann & van Tuijl 2006, S. 220).

- Alltagsnahe Lese- und Gesprächspraktiken (Anleitungen, Werbung oder Magazine lesen, unter Erwachsenen sprechen, persönlich-intim mit dem Kind sprechen, Witze machen) sind in allen vier Gruppen (holländisch-mittelständisch, holländisch-unterprivilegiert, surinamesisch-unterprivilegiert, türkisch-unterprivilegiert) etwa gleich häufig. Dagegen zeigen sich bei *spezifischeren literalen Praktiken* (Bücher und Zeitungen lesen, Briefe schreiben, Vorlesen, Ereignisse berichten, Sachverhalte erklären) sowie bei Tischgesprächen und Erlebnisberichten der Kinder deutliche Unterschiede zwischen den mittelständischen und unterprivilegierten Familien sowie zwischen den Ethnien.
- In den Auswertungen der *Mutter-Kind-Interaktionen* wiederholt sich dieses Befundmuster: Bei den Bilderbuchbetrachtungen geben die holländisch-mittelständischen Mütter am meisten inhaltlich-elaborierende und am wenigsten formal-reproduzierende Impulse, bei den Problemlösegesprächen am meisten abstrakt-konzeptionelle Hinweise, und in beiden Situationen wird sowohl ihre Unterstützung wie auch die Motiviertheit ihrer Kinder am höchsten eingeschätzt⁴⁰ (ebd. S. 220f).
- Fast alle diese Masse zur Interaktionsqualität⁴¹ (sowie die Häufigkeit gemeinsamer Buchbetrachtungen) *korrelieren signifikant mit den Leistungen* der Kinder in Buchstabenkenntnis und Wortschatz mit 5 bis 6 Jahren, in Wortschatz mit 7 Jahren, in technischen Lesefertigkeiten mit 7 Jahren und in Leseverständnis mit 9 Jahren. Die Interaktionsqualität beim Problemlösen korreliert zusätzlich mit den Leistungen in Leseverständnis mit 7 Jahren und in Lesefertigkeiten mit 9 Jahren (ebd. S. 224).

Diese Ergebnisse bestätigen die hohe Relevanz von Interaktionen zwischen Erwachsenen (oder anderen VermittlerInnen) und Kindern für den Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten. Sie sind umso bemerkenswerter, als die Zusammenhänge sogar 3 Jahre nach der Durchführung der Gespräche noch nachgewiesen werden können. Merkmale eines in diesem Sinne förderlichen elterlichen Handelns sind Unterstützungsleistungen beim Textverstehen (Worterkklärungen, affektive Reaktionen auf die Geschichte, Elaborationen der Geschichte, Bezüge zu eigenen Erfahrungen und bestehendem Weltwissen), Hilfestellungen auf konzeptioneller Ebene beim Problemlösen und affektiv-emotionale Unterstützung in beiden Gesprächssituationen. Hier zeigen sich interessante Parallelen zu einem bereits von Heath (1983) herausgearbeiteten Interaktionsmerkmal der bildungsorientierten "townspeople": dem Herauslösen einzelner Wirklichkeitsaspekte, ihrer Bezeichnung und ihrer Verknüpfung mit anderen Begriffen und Kontexten (s. oben und Heath 1983, S. 351). In ihren eigenen Worten: "*Academic success beyond the basis of readiness depends on becoming a contextualist who can predict and manoeuvre the scenes and situations by understanding the relatedness of parts to the outcome or the identity of the whole*" (ebd. S. 352). Lesemann und van Tuyl bestätigen mit ihren Befunden diese Hypothese eindrücklich. Die von den Autoren berichteten Unterschiede zwischen den sozioökonomischen und ethnischen Gruppen sind dagegen mit Vorsicht zu verwenden, auch aus methodischen Gründen: So wurde etwa der Wortschatz der Kinder nur in Holländisch gemessen, und die Einschätzung der affektiv-emotionalen Interaktionsqualität erfolgte anhand von Instrumenten und durch RaterInnen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit einen ethnischen Bias aufweisen dürften.

Vasilyeva und Waterfall (2011) diskutieren in ihrem Beitrag Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Sprachinput und der kindlichen Sprachproduktion. In einem Forschungsüberblick berichten sie zunächst Befunde aus verschiedenen Studien, die Korrelationen zwischen dem sozioökonomischen Status der Kinder und ihren sprachlichen Fähigkeiten belegen. Bezüglich Wortschatz ist dieser Zusammenhang eindeutig, bezüglich Syntax besteht er nur für komplexe, aber nicht für basale Satzkonstruktionen (Vasilyeva & Waterfall 2001, S. 38ff). Wenn anstelle dieses sozialstrukturellen Faktors die Sprache der Eltern mit jener der Kinder verglichen wird, zeigen sich Zusammenhänge a) für die Quantität der elterlichen Sprache ("amount of speech parents provide at home"), b) für bestimmte Bildungspraktiken (Vorlesen, sprachintensive Spiele spielen) und c) für bestimmte linguistische Merkmale der elterlichen Sprache (Differenziertheit der Wortwahl, Länge und Komplexität der sprachlichen Äusserungen und Verwendung bestimmter grammatikalischer Konstruktionen; ebd. S. 40f). Schliesslich präsentieren die Autorinnen zwei eigene Studien, in welchen sie natürliche (nicht elizitierte) Interaktionen zwischen Müttern und Kin-

⁴⁰ Die türkischen Dyaden unterscheiden sich jeweils am stärksten von den holländisch-mittelständischen – bezüglich Unterstützung und Motiviertheit in gleichem Mass wie die surinamesischen (ebd. S. 220f).

⁴¹ Einzige Ausnahme: Die affektive Qualität bei der Buchbetrachtung korreliert nicht signifikant mit dem Leseverstehen mit 9 Jahren (ebd. S. 224).

dern in den Familien videografisch dokumentiert und linguistisch ausgewertet haben: in der ersten Studie einmalig bei 4- bis 5-jährigen Kindern, in der zweiten längsschnittlich (alle 4 Monate) bei gut 1- bis knapp 4-jährigen (ebd. S. 42f). Sie berichten folgende Ergebnisse:

- Das Verstehen und die Produktion komplexer Sätze durch die Kinder korrelieren mit der Produktion komplexer Sätze durch die Mütter (beide Studien; ebd.)
- Die Produktion komplexer Sätze durch die Mütter kann die (im Längsschnitt) spätere Produktion solcher Sätze durch die Kinder vorhersagen, der umgekehrte Zusammenhang lässt sich dagegen nicht nachweisen (ebd. S. 43).

Die Autorinnen schliessen daraus, dass die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern nicht nur von ihren individuellen Dispositionen, sondern auch von der Sprache ihrer Bezugspersonen in Alltagsinteraktionen abhängig sind (ebd. S. 45f). Dieser Schluss ist aus einer sozial-konstruktivistischen Spracherwerbsperspektive nicht überraschend. Die Befunde untermauern aber dieses Verständnis, und die empirischen Relevanzen von Wortschatz und Syntax als Indikatoren kindlicher Sprachfähigkeiten sind auch für die vorliegende Studie bedeutsam.

Die dritte standardisierte Studie zu Zusammenhängen zwischen Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten befasst sich mit der elterlichen Unterstützung der Kinder beim Schreiben. *Aram und Levin (2011)* haben Dyaden von sozial benachteiligten Müttern und Kindern zuhause beim gemeinsamen Bearbeiten definierter Schreibaufträge gefilmt. Die Kindergartenkinder sollten mit Unterstützung ihrer Mütter eine Liste vorgegebener Wörter sowie eine Liste mit Namen von ihnen bekannten Kindern (eine Gästeliste für ihr Geburtstagsfest) aufschreiben. Das Handeln der Mütter wurde anhand von zwei Instrumenten eingeschätzt: Einerseits wurde die domänenspezifische *literale Vermittlung* erfasst (mit Skalen zu Laut-Buchstaben-Korrespondenz, Handschrift, Präzisionsanspruch und Rechtschreibung), andererseits die *sozioemotionale Vermittlung* (mit Merkmalen wie Atmosphäre, Kooperation, Bestärkung, Kritik, Disziplinierung, Ansporn oder Körperkontakt). Ausserdem wurden die basalen literalen Fähigkeiten der Kinder getestet (Wörter schreiben und erkennen, phonologische und orthografische Bewusstheit). Zwei Jahre später wurden die Leistungen der Kinder in Rechtschreiben, Leseverstehen und im mündlichen Bereich erneut gemessen (Aram & Levin 2011, S. 192f). In zwei Nachfolgestudien führte Aram weitere Erhebungen und Analysen mit zweieiigen Zwillingen und ihren Müttern sowie mit Müttern und Vätern derselben Kinder durch (ebd. S. 193f). Aus diesen Studien resultieren folgende Ergebnisse:

- Bei jeder Mutter zeigt sich ein für sie typisches Niveau der literalen Vermittlung ("central level of mediation"), welches bei beiden Schreibaufgaben übereinstimmt. Die literale Vermittlung korreliert stark mit den literalen Fähigkeiten der Kinder im Kindergarten. Der Zusammenhang ist auch zwei Jahre später noch signifikant, und zwar unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familie und den literalen Vorleistungen der Kinder (ebd. S. 193).
- In der Zwillingstudie zeigen die Mütter bei der literalen Vermittlung sowohl Konsistenz (bei beiden Zwillingen) als auch Adaption (an die individuellen Fähigkeiten unterschiedlich starker Zwillinge). Die sozioemotionale Vermittlung ist bei beiden Zwillingen ähnlich, korreliert aber im Unterschied zur domänenspezifischen literalen Vermittlung nicht durchgängig mit den literalen Leistungen der Kinder (ebd. S. 193f).
- Die Mütter unterstützen das Schreiben ihrer Kinder auf höherem Niveau und in einer stärker kooperativen Atmosphäre als die Väter. Die Eltern derselben Familie zeigen aber ähnliche Niveaus der literalen und sozioemotionalen Vermittlung (ebd. S. 194).
- Die elterliche Vermittlung steht auch in Zusammenhang mit der Schreibaufgabe: Sie ist beim Schreiben von Kindernamen oder einer Geburtstageinladung wärmer und offener als beim Schreiben einer Geschichte oder vorgegebener Wörter. Die Eltern scheinen stärker zu führen, wenn die Aufgabe und das Ergebnis enger definiert sind (ebd. S. 194).

Die Autorinnen belegen mit ihren Befunden, dass Gespräche zwischen Eltern und Kindern nicht nur in lese-, sondern auch in schreibbezogenen Situationen relevant sind und mit den literalen Fähigkeiten der Kinder in einem nachhaltigen Zusammenhang stehen.

Auf der Grundlage dieser drei standardisierten Untersuchungen lässt sich die Frage nach den Zusammenhängen zwischen dem elterlichen Handeln in Gesprächen mit Vorschulkindern und den literalen Fähigkeiten dieser Kinder wie folgt beantworten:

1. Eltern gestalten Gespräche mit ihren Kindern unterschiedlich aus. Die Unterschiede betreffen erstens domänenspezifische Aspekte (z.B. eher verständnisorientiert-elaborierende vs. schriftorientiert-reproduzierende Beiträge beim Betrachten einer Bilderbuchgeschichte oder mehr oder weniger anspruchsvolle Bezüge auf die Laut-Buchstaben-Korrespondenzen, die Handschrift und Rechtschreibung beim Schreiben; Lesemann & van Tuijl 2006, Aram & Levin 2011). Zweitens sind auch unspezifische Merkmale (Unterstützung der Kinder, sozioemotionale Qualität) unterschiedlich ausgeprägt (Lesemann & van Tuijl 2006, Aram & Levin 2011). Drittens unterscheidet sich die Sprache der Eltern linguistisch (bezüglich Differenziertheit von Wortschatz und Syntax; Vasilyeva & Waterfall 2011).
2. Diese Merkmale des elterlichen Handelns korrelieren mit den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder (Wortschatz, Syntax, basale Lese- und Schreibfähigkeiten, Textverständnis) – auch längsschnittlich über mehrere Schuljahre hinweg (Lesemann & van Tuijl 2006, Aram & Levin 2011, Vasilyeva & Waterfall 2011). Damit erweist sich die Ausgestaltung von Interaktionen durch die Eltern als ein nachhaltiger Einflussfaktor literaler Fähigkeiten.
3. Die elterliche Unterstützung variiert auch zwischen Müttern und Vätern sowie in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung (Aram & Levin 2011).
4. Das beobachtete elterliche Handeln in Interaktionen korrespondiert mit den berichteten Repertoires der Familien: Eine stärker verständnisorientiert-elaborierende Unterstützung geht (statistisch) einher mit einer stärkeren Präsenz spezifischer literaler Praktiken (neben schriftbezogenen auch mündlichen wie Berichten oder Erklären; Lesemann & van Tuijl 2006).

Diese Ergebnisse werden in den beiden folgenden Abschnitten zunächst für Buchgespräche, danach für spezifischen Sprachhandlungen (Berichten, Erzählen, Erklären und Argumentieren) weiter ausdifferenziert.

Gespräche beim Vorlesen und Betrachten von Kinderbüchern

Das Vorlesen und gemeinsame Betrachten von Kinderbüchern gehört zu den wichtigsten Kommunikationsformen einer erwerbsunterstützenden literalen Familienkultur (Hurrelmann 2004, S. 178). Entsprechend zahlreich und (disziplinär und methodisch) vielfältig sind auch die Studien zu Buchgesprächen zwischen Eltern und Kindern. An dieser Stelle werden fünf ausgewählte Arbeiten vorgestellt, die sich alle mit Diskursmustern von Eltern in Gesprächen mit ihren 3- bis 6-jährigen Kindern befassen: Zwei (Wieler 1997, Elias 2009) stammen aus dem deutschen, eine (Pigem et al. 1999) aus dem französischen und zwei (Hammet Price et al. 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012) aus dem englischen Sprachraum. Methodisch weisen diese Studien sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf: Alle fünf Untersuchungen basieren auf Audio- oder Videodaten von Buchgesprächen in familiären Kontexten. Wieler (1997) und Elias (2009) haben ihr Material im Rahmen von kontrastierenden Fallstudien mit Hilfe offener, rekonstruierender Verfahren analysiert. Pigem et al. (1999), Hammet Price et al. (2009) und Vandermaas-Peeler et al. (2012) haben ihre Daten nach standardisierten Verfahren kodiert und statistisch ausgewertet. Die Studien werden hier in chronologischer Ordnung präsentiert, um die fortschreitende Ausdifferenzierung des Wissensstands abzubilden.

Bereits Mitte der neunziger Jahre hat *Petra Wieler* die Studie "Vorlesen in der Familie" publiziert. Ihr Ziel war es, "die musterhafte Struktur 'realer' Vorlesegespräche mit Vierjährigen in sozial unterschiedlichen Familienkontexten offenzulegen" (Wieler 1997, S. 150). Bei Hausbesuchen wurden in zehn niederländischen und fünf deutschen Familien je ein Vorlesegespräch teilnehmend beobachtet und ein teilstrukturiertes Interview durchgeführt. Zudem erstellten die Eltern Audioaufnahmen eines zweiten Vorlesegesprächs, welches in Abwesenheit der Forscherin stattfand, und sie führten während zweier Wochen ein Tagebuch, worin sie Vorleseaktivitäten im Familienalltag dokumentierten (ebd. S. 142–149). Bei allen Vorlesegesprächen verwendeten alle Familien dasselbe von der Forscherin vorgegebene Kinderbuch. Die 15 Familien wurden anhand der Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern drei sozialen "Schichten" zugeordnet: Die obere umfasste 4, die mittlere 5 und die untere 6 Fälle (ebd. S. 142f). Die Auswertung der Erhebungen erfolgte auf der Basis variierender Datenkorpora und verschiedener deskriptiver und interpretativer Verfahren. Berichtet werden u.a. folgende Ergebnisse:

- Die (in 8 Interviews explizit dargelegten) "*lesepädagogischen Absichten*" der Mütter unterscheiden sich nicht schichtspezifisch: Alle streben eine "gesprächsoffene Leseerziehung" an (ebd. S. 317).
- Aufgrund der Alltagsbeispiele aus den Interviews lassen sich zwei *Typen von Vorlesepraxen* rekonstruieren: Die "eher offene" unterscheidet sich von der "eher geschlossenen" durch die grössere zeitliche Flexibilität, die Erfüllung mehrerer variierender Funktionen (wie "Entspannung", "Vergnügen" oder "Belehrung"), den Mitbestimmungsgrads der Kinder bei der Buchauswahl und die stärkere Integration in die Alltagskommunikation der Familie (ebd. S. 317).
- Auch aus den Interaktionsanalysen der realisierten Vorlesegespräche lassen sich zwei kontrastierende *Grundkonzeptionen* rekonstruieren: Vorlesen als "Mitteilen eines Texts" und als "gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte" (ebd. S. 317). Sie werden im Rahmen unterschiedlicher Handlungsmuster realisiert und bieten den Kindern unterschiedliche Rollen an:
- Die beiden *Handlungsmuster* unterscheiden sich durch a) den Umgang mit kindlichen Kommentaren (abwehrend oder knapp beantwortend vs. aufgreifend und elaborierend), b) die Funktionen des Hinweisens auf Bildelemente (Aufmerksamkeit sichern vs. text- und alltagsbezogene Elaborationen ermöglichen) und c) das unterstützende Vermitteln bei anspruchsvollen literarischen Verstehensproblemen (durch Kooperation, Gewähren von Gesprächsraum, Interpretieren von Bildinformation, Vergegenwärtigen von Alltagserfahrungen, Unterscheiden von Realität und Imagination) (ebd. S. 313ff).
- Beim "Mitteilen eines Texts" wird die Interaktion einseitig durch die erwachsene Person gesteuert, das Kind hat die *Rolle* der stillschweigenden ZuhörerIn bzw. des "stillschweigenden Zuhörers". Die "gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte" ist dagegen durch dialogisches Aushandeln gekennzeichnet, und das Kind übernimmt die Rolle einer aktiven Rezeptions- und GesprächspartnerIn bzw. eines "aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners" (ebd. S. 318).
- Den Gemeinsamkeiten der "Schichten" bezüglich ihrer lesepädagogischen Absichten (s. oben) stehen *schichtspezifische Unterschiede* zwischen ihren Grundkonzeptionen, Alltagspraxen, Handlungsmustern und Rollenverständnissen gegenüber: Eltern aus der "unteren Schicht" realisieren eine "eher geschlossene" familiäre Vorlesepraxis, sie handeln in Vorlesegesprächen nach der Grundkonzeption des "Text Mitteilens" (ebd. S. 317) und wenig "zukunftsorientiert" (im Sinne einer entwicklungsförderlichen Herausforderung und Unterstützung in der Zone der nächsten Entwicklung; ebd. S. 316). Eltern aus der "mittleren und oberen Schicht" zeigen eine "eher offene" Vorlesepraxis, die Grundkonzeption der "gemeinsamen Vergegenwärtigung einer Geschichte" und zukunftsorientiertes Handeln (ebd.).⁴²
- Eltern aller "Schichten" sind sich ihrer Handlungsmuster *nicht bewusst*. Sie realisieren weder die Diskrepanz ("untere Schicht") noch die Übereinstimmung ("mittlere und obere Schichten") ihrer lesepädagogischen Absichten und ihres Handelns in Vorlesegesprächen (ebd. S. 316).

Wieler stellt ihre Befunde abschliessend in Bezug zu unterschiedlichen Paradigmen des Lehrens und Lernens: dem instruktions- und ergebnisorientierten "Transmissionsmodell" und dem kooperativen und prozessorientierten "Interpretationsmodell" (ebd. S. 318). Im Hinblick auf die schulische Förderung verweist sie auf das Paradox, dass Unterricht eher dem monologischen Interaktionstypus entspricht, dabei aber Fähigkeiten zur Bedeutungskonstitution voraussetzt, die nur in dialogischen Interaktionen erworben werden (ebd. S. 319f; vgl. dazu auch schon Heath 1983 zur Vertrautheit der Kinder aus Roadville mit der Bildungskultur der ersten Schuljahre).

Die Studie "Vorlesen in der Familie" spielt im deutschen Sprachraum eine wichtige Rolle als m.W. erste Untersuchung von Eltern-Kind-Interaktionen in familiären Kontexten mit Kindern dieser Altersgruppe und literalitätsspezifischer Fokussierung. Relevant sind sowohl die aus den Interviews rekon-

⁴² Die Aussagen zu den schichtspezifischen Merkmalen sind wegen substanzieller methodischer Vorbehalte mit grosser Vorsicht zu rezipieren.

struierten Typen von (eher offenen oder eher geschlossenen) Vorlesepraxen als auch die Grundkonzeptionen des Vorlesens (als Mitteilen eines Texts oder gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte). In beiden Fällen stehen heute dank dieser Untersuchung nicht nur neue Kategorien, sondern auch verschiedene Merkmale zu deren Ausdifferenzierung zur Verfügung, die bei der Analyse literaler Praktiken und Interaktionen hilfreich sein können. Hier zeigen sich auch deutliche Bezüge zur Studie von Lesemann und van Tuijl (2006): Die von ihm beobachteten verständnisorientiert-elaborierenden bzw. schriftorientiert-reproduzierenden Interaktionsstile, aber auch das Vorkommen oder Fehlen spezifischer literaler und Diskurspraktiken in den Familien untermauern die Befunde von Wieler. Aufschlussreich sind schliesslich auch die Einsichten, a) dass eine gesprächsoffene Vorlesepraxis als pädagogische Absicht breit abgestützt ist, und b) dass sich Eltern der Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen ihren Absichten und ihrem Handeln in Interaktionen nicht bewusst sind. Sie bestätigen die These, dass literale Praktiken Teil des Habitus sind und durch diesen beiläufig, nicht reflektiert (mit-)gesteuert werden (vgl. Pahl 2002).

Nathalie Pigem, Teresa Blicharski und Francis Strayer (1999) haben – wie Wieler (1997) in der Tradition der soziokulturellen Spracherwerbsforschung – Stile des elterlichen Handelns bei Bilderbuchbetrachtungen mit ihren Kindern untersucht. Dabei sollten zwei Fragen beantwortet werden: 1. Welche Bedeutung geben die Eltern dieser Situation? und 2. Welche Art von Führung bieten sie an? (Pigem et al. 1999, S. 121, 123). Zu diesem Zweck wurden 40 Dyaden von Erwachsenen⁴³ und Kindern im Alter von 4-6 Jahren zuhause besucht und beim Betrachten eines vorgegebenen Bilderbuchs gefilmt. Die Familien stammten alle aus demselben Stadtteil und waren mittelständisch-bildungsorientiert (ebd. S. 124). Die Videoaufnahmen wurden transkribiert, vollständig – Zug um Zug – kodiert (ebd.) und mittels Korrelations- und Clusteranalysen statistisch ausgewertet (ebd. S. 126f). Die Stile der vier identifizierten Gruppen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- *passiver Stil ("passif", N=12)*: Diese Eltern zeichnen sich aus durch häufiges "Umblättern" und "die Lektüre beendende Äusserungen", während für alle anderen Dimensionen vergleichsweise wenige Befunde vorliegen. Die Eltern handeln semi-direktiv, indem sie einerseits die gemeinsame Aktivität vorantreiben und dem Kind andererseits viel Gesprächsraum überlassen.
- *lesezentrierter Stil ("centré sur la lecture", N=13)*: Bei diesen Eltern sind die Dimensionen "Aufmerksamkeitskontrolle", "Einfordern von Aufmerksamkeit", "Zurückblättern" und "Zeigen" besonders häufig belegt. Sie fokussieren auf das korrekte Verstehen des Bilderbuchs durch das Kind.
- *gesprächsorientierter Stil ("engagé dans l'échange", N=6)*: Diese Eltern erreichen die höchsten Werte in den Dimensionen "deskriptive Elaboration" (beschreibende und verifizierende Kommentare, Frage nach einer Beschreibung, erfahrungsbezogene und identifizierende Kommentare) und "Äusserung positiver Affekte". Die Eltern bringen sich persönlich ein und suchen den Austausch mit ihren Kindern.
- *didaktischer Stil ("didactique", N=9)*: Bei diesen Eltern sind diverse Dimensionen häufig belegt: "Antizipation", "Aufforderung zum Antworten", "Aufforderung zu anderer Aktivität", "Meinungsäusserung" und "Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit". Andererseits sind Befunde für die Dimensionen "Umblättern durch die Eltern", "Zeigen" und "Äusserung positiver Affekte" vergleichsweise selten. Die Eltern steuern das Gespräch mittels verschiedener didaktischer Strategien, den Kindern bleibt wenig Gestaltungsraum. Dafür kann Sprachliches gut fokussiert werden (ebd. S. 128ff).
- Im Zusammenhang mit dem Alter der Kinder lassen sich keine musterhaften Unterschiede des elterlichen Handelns feststellen (ebd. S. 133).

Die Autorinnen weisen abschliessend darauf hin, dass auf der Grundlage ihrer Daten keine Aussagen zur zeitlichen und situativen Stabilität dieser Handlungsstile möglich sind. Es kann deshalb nicht von etablierten Routinen gesprochen werden, und die pädagogischen Praktiken und Orientierungen der Eltern, aber auch die Zusammenhänge mit den Fähigkeiten der Kinder bleiben im Dunkeln. Zur Untersuchung dieser Fragen wären ergänzende Untersuchungen notwendig (ebd. S. 133).

⁴³ Von den 40 Dyaden wurden 36 von Müttern, 2 von Vätern und je eine von einer Grossmutter und einer älteren Schwester angeleitet (Pigem et al. 1999, S. 123f).

Die vier erarbeiteten Stile des elterlichen Handelns bei Buchbetrachtungen lassen sich gut mit Mustern in Bezug setzen, die von Cairney (2002) berichtet werden: Der "lesezentrierte" Stil korrespondiert mit "Wissensbeweis" oder "Leistungserfüllung", der "gesprächsorientierte" mit "Ko-Konstruktion" und der "didaktische" mit "Inszenierung von Schule". Auch zu Wielers (1996) Mustern des "Mitteilens eines Texts" und der "gemeinsamen Vergegenwärtigung einer Geschichte" lassen sich unschwer Parallelen erkennen. Hier wäre ein detaillierterer Vergleich der einzelnen Merkmale aufschlussreich. Schliesslich zeigen sich auch deutliche Bezüge zu den "inhaltlich-elaborierenden" und "formal-reproduzierenden" Verfahren in der Studie von Lesemann und van Tuijl (2006). Dass sich die Stile in Abhängigkeit des Alters der Kinder nicht unterscheiden, deutet darauf hin, dass musterhaftes Handeln in Gesprächen zeitlich relativ stabil und damit ein prägendes Element der familiären Erwerbskontexte sein dürfte.

In der Tradition der Lesesozialisationsforschung (vgl. Hurrelmann et al. 1993, Wieler 1997, Pigem 1999, Lesemann & van Tuijl 2006) befasste sich *Sabine Elias* (2009) mit dem Vorlesen von Vätern für ihre Kinder im Vorschulalter. Dazu führte sie zunächst eine schriftliche Befragung und anschliessend eine Fallstudie mit videobasierten Interaktionsanalysen und Leitfadeninterviews durch. An dieser Stelle interessiert insbesondere die *Fallstudie*. Elias fokussierte damit "die gemeinsame Bilderbuchrezeption von Vater bzw. Mutter und Kind" und untersuchte die mit dieser Praktik verbundenen Orientierungen ("Einstellungen, Interessen, Motive und Gratifikationen") der Eltern sowie "die konkreten Handlungen und deren Funktionen im familiären Alltag" (Elias 2009, S. 113). Auf der Grundlage der schriftlichen Befragung wählte sie zunächst vier Familien aus, die sich im Hinblick auf ihre familiäre Rollenverteilung kontrastierend vergleichen liessen (je zwei Familien mit traditionellen bzw. alternativen Rollen von Müttern und Vätern). Alle vier Familien waren mittelständisch-bildungsorientiert, die Eltern hatten ähnliche Bildungsabschlüsse und die Fokus Kinder waren Jungen im Alter von 3 bis 4 Jahren (ebd. S. 139). In jeder Familie wurden in Abwesenheit der Forscherin vier Bilderbuchrezeptionen gefilmt: 1. die Erstrezeption von Buch A durch Vater und Sohn, 2. die Erstrezeption von Buch B durch Mutter und Sohn, 3. die Zweitrezeption von Buch B durch Vater und Sohn und 4. die Zweitrezeption von Buch A durch Mutter und Sohn (ebd. S. 141). Anschliessend wurden mit allen Vätern und Müttern teilstrukturierte, leitfadengestützte Einzelinterviews ("fokussierte Interviews") durchgeführt, um die Eltern zur erlebten Vorlesesituation, zur Buchauswahl und zu Rahmenbedingungen und Funktionen des Vorlesens zu befragen (ebd. S. 142ff). Die Beobachtungs- und Interviewdaten wurden anhand eines Beobachtungsrasters ausgewertet, fallintern trianguliert (ebd. S. 147) und fallübergreifend verglichen. Im Hinblick auf die familiären Bedingungen und Praktiken berichtet Elias folgende Ergebnisse:

- Die *sozioemotionale Beziehung* erweist sich als die wichtigste Dimension des familiären Bedingungsgefüges: Alle vier Kinder bevorzugten für das Vorlesen jenen Elternteil, an den sie "näher und sicherer gebunden" sind (ebd. S. 333, 335). Eine stabile und sichere Beziehung zeigt sich in einer Interaktion, die sich durch Symmetrie, gegenseitige Zuwendung (Körper- und Blickkontakte) und responsives Handeln des Elternteils auszeichnet (ebd. S. 336).
- Die *elterliche (Vor-)Lesekompetenz und -praxis* bildet eine zweite wichtige Dimension: Jene Elternteile, die von den Kindern als VorleserInnen präferiert werden, haben alle ein "gegenstandsadäquates" Vorlesekonzept (Ziele und Funktionen des Vorlesens, Reflexion der eigenen Rolle als erwachseneR VermittlerIn) und können es auch in die Praxis umsetzen. Wichtig ist auch, dass die Eltern das Vorlesen selbst positiv erleben und bewerten. Dagegen scheint die eigene "Lesekompetenz und -praxis der Eltern keine unabdingbare Voraussetzung für produktives Vorlesen" zu sein (ebd. S. 334f, 337).
- Die *familiäre Lebensform* (bzw. Rollenverteilung) ist von untergeordneter Bedeutung: Die vier Kinder bevorzugten a) eine der beiden Vollzeit-Familienfrauen, b) zwei vollzeitlich berufstätige Elternteile (einen Vater und eine Mutter) und c) die Mutter einer partnerschaftlich organisierten Familie (ebd. S. 332f, 335). Es lassen sich also keine musterhaften Bezüge zwischen Familienmodell und Präferenz als VorleserIn feststellen. Eltern müssen verfügbar sein, sich engagieren, Verantwortung übernehmen und die Alltagserfahrungen ihrer Kinder kennen (ebd. S. 337f) – diese Bedingungen sind tendenziell, aber nicht determinierend von der Verteilung von Berufs- und Familienarbeit abhängig.
- Beim Vorlesen zeigen sich *geschlechterspezifische Tendenzen* der Eltern. Die Mütter gestalten die Interaktionen eher bindungsfördernd aus: Ihre Interaktionen sind symmet-

rischer, sie handeln empathischer und fordern dabei weniger von den Kindern (ebd. S. 338). Die Väter tendieren zu asymmetrischen Interaktionen, monologisch-dozierendem und direktiv-restriktivem Handeln (mehr Führung, Anweisung, Aufgaben- und Zielorientierung), fordern die Kinder dabei aber kognitiv-sprachlich stärker heraus (ebd. S. 339). Ausserdem zeigen sie deutliche Präferenzen für Begriffe (Ober- und Unterbegriffe, Synonyme, Korrektheit) sowie für Sachbücher, Weltwissen und dessen Vermittlung (ebd. S. 340).

Die Autorin konstatiert abschliessend ein "eigenständiges Profil der väterlichen Vorlesepraxis" (ebd. S. 347) und plädiert für "ein möglichst breit gefächertes Angebot von beiden Eltern", in welchem sich die beiden Zugänge ergänzen und unterstützen (ebd. S. 348f). Direktive, wissens- und sprachformorientierte Vorleseerfahrungen mit Vätern können die Kinder ihrer Meinung nach besonders gut auf das schulische Lernen vorbereiten (ebd. S. 349).

Die Studie von Elias (2009) bringt verschiedene neue Erkenntnisse: Bisher war über die literalen Praktiken von Vätern wenig bekannt. Auch wenn die Befunde nicht generalisiert werden dürfen, so ist doch die Datenbasis von Befunden zu elterlichen Vorlesepraktiken um einen wichtige Gruppe von Akteuren erweitert worden. Auch die Bündelung von familiären Bedingungsfaktoren in Dimensionen und deren empirisch begründete Priorisierung sind wichtig. Dass die Beziehungsqualität eine zentrale Rolle spielt, ist schon länger bekannt und wird durch die differenzierten Befunde dieser Studie erneut bestätigt. Aufschlussreich ist auch der Befund, dass insbesondere die auf literale *Förderung* bezogenen Konzepte und Praktiken der Eltern und ihre positives Erleben der Vorlesesituation massgeblich sind, während ihre eigene literale Praxis nicht zwingend breit ausgebaut sein muss. Die Relativierung der Dimension "familiäre Lebensform" bestätigt den häufig berichteten Befund, dass strukturelle Faktoren nicht direkt, sondern immer im Zusammenspiel mit anderen und vermittelt über proximale Bedingungen und Prozesse auf literale Fähigkeiten der Kinder einwirken. Hier ist die Ausdifferenzierung des Faktors "elterliche Präsenz in der Familie" hinsichtlich ihrer Verfügbarkeit, ihres Engagements und ihrer Verantwortung für die literale Bildung der Kinder aufschlussreich. Die Beschreibung *geschlechtsspezifischer* Stile der Ausgestaltung von Bilderbuchinteraktionen durch Mütter und Väter ist methodisch heikel und als Befund nicht belastbar. Allerdings lassen sich – unabhängig von der Geschlechterspezifik – deutliche Bezüge zu den von Cairney 2002, Lesemann & van Tuijl 2006, Wieler 1997, Pigem 1999 gefundenen Stilen feststellen.

Lisa Hammet Price, Anne van Kleeck und Carl J. Huberty (2009) untersuchten mittels standardisierter Verfahren die textexternen ("extratextual") Äusserungen von Eltern und Kindern beim Betrachten von Geschichten- und Sachbüchern (Hammet Price et al. 2009, S. 171). Ihr Sample bestand aus 62 Dyaden von Eltern (55 Mütter und 7 Väter) und ihren gut 3.5-jährigen Kindern (je 31 Mädchen und Jungen) aus englischsprachigen mittelständisch-bildungsorientierten Familien. Jede Dyade wurde zweimal zuhause besucht und betrachtete dabei jeweils ein Geschichten- und ein Sachbuch (also insgesamt vier Bücher). Die Forschenden richteten die Kameras ein und zogen sich dann in einen anderen Raum zurück, waren also in den Wohnungen präsent, beteiligten sich aber nicht am Geschehen (ebd. S. 177). Auf der Basis dieser Videodaten wurden die textexternen Äusserungen der Eltern und Kinder anhand von 6 Kategorien kodiert (ebd. S. 181).⁴⁴ Bei der statistischen Auswertung wurden Häufigkeiten und Korrelationen zwischen den Äusserungen von Eltern und Kindern unter den beiden unterschiedlichen Bedingungen "Geschichtenbuch" und "Sachbuch" berechnet (ebd. S. 182). Die AutorInnen berichten folgende Ergebnisse:

- Zwischen dem Betrachten von Geschichten- und Sachbüchern bestehen verschiedene *Gemeinsamkeiten*:
 - Die Dauer der Buchbetrachtungen und der Umfang textexterner Äusserungen variieren nicht mit der Textsorte, sondern mit den Personen bzw. Dyaden.
 - Die Häufigkeiten schrift- und mediumbezogener Äusserungen unterscheiden sich nicht.
 - Die Häufigkeiten von "level 2"-Äusserungen (selektiv charakterisierend und integrierend) unterscheiden sich nicht.
 - Die Äusserungen der Eltern sind syntaktisch kürzer als die Sätze in den Büchern.
 - Es bestehen grosse Unterschiede zwischen den Dyaden (obwohl alle Familien mittelständisch-bildungsorientiert sind; ebd. S. 188).

⁴⁴ Die Übersetzungen der 6 Kategorien berücksichtigen auch die Beispiele, die im Artikel zur Veranschaulichung aufgeführt sind. Die gewählten Formulierungen sind keine wörtlichen, sondern konzeptionellen Übertragungen in den deutschen Fachdiskurs.

- Zwischen dem Betrachten von Geschichten- und Sachbüchern bestehen verschiedene (statistisch signifikante, auf moderaten oder starken Korrelationen basierende) *Unterschiede*:
 - Der Text von Geschichtenbüchern wird von den Eltern vollständiger (zu 98%) wiedergegeben als jener von Sachbüchern (zu 89%). Es wird also mehr vorgelesen.
 - Eltern-Kind-Gespräche über Sachbücher dauern länger und umfassen mehr und häufigere textexterne Äusserungen.
 - Eltern und Kinder produzierten in Gesprächen über Sachbücher mehr und häufiger sprachlich-kognitiv anspruchsvolle Äusserungen (level 3: ordnend und Bezüge herstellend und level 4: erklärend und begründend).
 - Die Eltern gaben in Gesprächen über Sachbücher markant mehr Feedback und Anerkennung und produzierten mehr level 1-Äusserungen (benennend).
 - Die Eltern verwendeten in Gesprächen über Sachbücher einen differenzierteren Wortschatz und längere Sätze (ebd. S. 189f).

Die AutorInnen konstatieren abschliessend robuste Unterschiede zwischen der elterlichen Vermittlung von Geschichten- und Sachbüchern (durch Vorlesen und Gespräche) und weisen darauf hin, dass die Vertrautheit mit Sachbüchern beim Schuleintritt ein wichtiger Aspekt der Anschlussfähigkeit von schulischen an familiäre Bildungserfahrungen sein könnte (ebd. S. 190f).

Das Hauptergebnis der Studie von Hammet Price et al. (2009)– die hohe Relevanz der Textsorte für die Ausgestaltung von Buchgesprächen – ist neu und wichtig: Die bisher referierten Arbeiten (Wieler 1997, Pigem et al 1999, Elias 2009) haben sich alle mit narrativen Texten befasst. Aufschlussreich sind ausserdem die verschiedenen Einzelergebnisse zum Bildungspotenzial von Sachbüchern. Offensichtlich bieten sie im Hinblick auf die Intensität der Ko-Konstruktionen (mehr und längere Gesprächsbeiträge, mehr Feedback und Anerkennung) und den Erwerb sprachlich-kognitiv anforderungsreicher Fähigkeiten (lexikalisch und syntaktisch differenzierterer Input, mehr level3- und level4-Äusserungen) günstigere Bedingungen als Geschichtenbücher. Hier zeigen sich Bezüge zu den Ergebnissen von (2009) zur mehr oder weniger starken Orientierung an Sachbüchern, Weltwissen und sprachlich-kognitivem Lernen sowie zu den von verschiedenen AutorInnen berichteten Vorlesestilen des Text Übermittels bzw. der Bedeutungs-Ko-Konstruktion (u.a. Wieler 1997, Lesemann & van Tuijl 2006). Schliesslich ist auch relevant, dass die untersuchten Gesprächsmerkmale personen- (nicht textsorten- oder situations-) spezifisch sind, und dass sie sich zwischen den Familien stark unterscheiden. Dadurch wird die Hypothese untermauert, dass literale Praktiken durch spezifische Konstellationen gesellschaftlicher, familiärer und individueller Faktoren seien. *Konzeptionell* sind die vier Niveaus ("levels") sprachlich-kognitiv zunehmend anforderungsreicher Äusserungen und ihre Beschreibungen aufschlussreich.

In einer weiteren standardisierten Studie aus den USA befassten sich *Maureen Vandermaas-Peeler, Bianca Sassine, Carly Price und Caitlin Brilhart* (2012) mit der Rolle der Geschlechterkonstellationen beim Vorlesen. Ihr Ziel war es, die Ausgestaltung von Vorleseinteraktionen durch Mütter und Väter im Umgang mit ihren Töchtern und Söhnen zu untersuchen (Vandermaas-Peeler et al. 2012, S. 417). Dazu wurden 26 mittelständisch-bildungsorientierte Familien mit Töchtern oder Söhnen (je 13) im Alter von knapp 3.5 Jahren zuhause beim Betrachten von zwei Geschichten-Bilderbüchern gefilmt. Anschliessend gaben die Eltern schriftlich Auskunft über ihre Familiensituationen, das Erleben der Erhebungssituation und einige familiäre Praktiken (Vorlesen und Spielen; ebd. 421f). Die sprachlichen Äusserungen wurden transkribiert und kodiert. Dabei kamen zwei Kategoriensysteme zum Einsatz: eines zur Beschreibung von literalitätsbezogenen Anleitungen ("literacy-related guidance": einfaches Beschreiben, elaboriertes Beschreiben, Vorhersagen/Herstellen von Bezügen, Thematisieren von Buchelementen, von Buchstaben und Wörtern, von Ziffern und Zahlen sowie Wiederholen von vorgelesenem Text; ebd. S. 423) und eines zur Beschreibung der angeleiteten Beteiligung an der gemeinsamen Aktivität ("guided participation in a shared activity": Herstellen von Erfahrungs- und Wissensbezügen, von Bezügen zwischen Geschichten, Stärken der Beziehung, Feedback und Aufmerksamkeitslenkung; ebd. S. 424). Diese Daten wurden mit statistischen Häufigkeits- und Varianzanalyse ausgewertet (ebd. S. 423). Berichtet werden folgende signifikanten Ergebnisse:

- Einfache Beschreibungen sind die mit Abstand häufigsten literalitätsbezogenen Handlungen der Eltern. Gelegentlich werden sie auch von den Kindern initiiert, und zwar häu-

figer von den Töchtern als von den Söhnen (unabhängig vom Geschlecht der Eltern; ebd. S. 425).⁴⁵

- Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede weisen durchgängig das Muster "Väter begünstigen Töchter" bzw. "Mütter begünstigen Söhne" auf (begünstigt wird also immer das jeweils andere Geschlecht). Es ist für folgende elterliche Handlungen belegt:
 - einfache Beschreibungen (Mütter: x 1.5 bei Söhnen, Väter: x 3 bei Töchtern)
 - elaborierte Beschreibungen (Väter: x 7 bei Töchtern)
 - Stärkung der Beziehung (Mütter: x 1.5 bei Söhnen, Väter: x 1.5 bei Töchtern)
 - Feedback (Väter: x 3 bei Töchtern)
 - Aufmerksamkeitslenkung (Mütter: x 1.3 bei Söhnen, Väter: x 1.7 bei Töchtern; ebd. S. 425).
- Zwischen den Praktiken der einzelnen Dyaden bestehen grundsätzlich grosse Unterschiede (ebd. S. 435).

Die AutorInnen unterstreichen abschliessend die Notwendigkeit, Unterschiede im Handeln von Müttern und Vätern nicht einseitig als geschlechtsspezifische Merkmale der Eltern, sondern als Wechselwirkungen der Merkmale von Eltern und Kindern – mit anderen Worten: als Merkmale der Geschlechterkonstellationen in den Dyaden – zu verstehen (ebd. S. 440).

Diese Studie zeigt, dass nicht (nur) das elterliche Geschlecht, sondern (auch) die Geschlechterkonstellation der Dyade mit verschiedenen Merkmalen von Eltern-Kind-Interaktionen deutlich zusammenhängt. Dieser Befund untermauert die Vorbehalte gegenüber einer generalisierenden Gegenüberstellung von mütterlichen und väterlichen Vorlesepraktiken (vgl. Elias 2009). Interessant wäre es, die Ergebnisse von Vandermaas-Peeler et al. (2012) auch noch in Bezug zu den Familienkonstellationen und – wie Elias das dank ihrer detaillierteren multimodalen Analysen leisten konnte – zu den Eigenschaften der spezifischen Eltern-Kind-Beziehungen zu setzen. Zudem bestätigt diese Untersuchung zwei Ergebnisse früherer Studien: die Dominanz einfacher sprachlicher Beschreibungen von Bildinformationen (im Vergleich zu komplexeren Formen der Auseinandersetzung mit der Geschichte) sowie die grosse Varianz elterlicher Praktiken trotz vergleichbarer sozioökonomischer Lage der Familien. Die beiden Kategoriensysteme dieser Studie können dazu beigezogen werden, um das Handeln von Eltern in buchbezogenen Interaktionen mit Kindern *konzeptionell* zu fassen. Insbesondere die Kategorien zur Beschreibung der interaktiven Teilhabe stellen eine hilfreiche Ausdifferenzierung der einzigen Kategorie "Feedback und Anerkennung" von Hammet Price et al. (2009) dar.

Diskursmuster spezifischer Sprachhandlungen: Erzählen, Erklären und Argumentieren

In diesem Unterkapitel wurden zunächst Zusammenhänge zwischen allgemeinen Merkmalen des elterlichen Handelns in Interaktionen und kindlichen Fähigkeiten berichtet. Danach ging es um eine für die frühe literale Bildung besonders bedeutsame kommunikative Form, das gemeinsame Buchgespräch. Nun wird der Blick auf den Gegenstand nochmals schärfer gestellt: Die im Folgenden präsentierten Studien untersuchen die Ko-Konstruktion von Sinn auf der Mikroebene sozialer Herstellungsprozesse. Gefragt wird nach (musterhaften) Praktiken des elterlichen Handelns im sequenziellen Verlauf von Gesprächen mit ihren Kindern sowie nach den erwerbsunterstützenden Potenzialen solcher Praktiken. Die ausgewählten Studien können disziplinar als gesprächslinguistisch eingeordnet werden. Das zeigt sich u.a. an der Bestimmung spezifischer Sprachhandlungen als Untersuchungsgegenstände: Fokussiert werden das Erzählen (Hommel & Meng 2007), das Erklären (Quasthoff & Kern 2007, Préneron & Vasseur 2008, Pontecorvo & Sterponi 2008 & Morek 2012) sowie das Argumentieren (Heller 2012). Alle Studien wurden in den letzten sechs Jahren publiziert und gehören damit zur aktuellsten Forschungsliteratur. Sie werden nach Sprachhandlungen geordnet präsentiert: vom Erzählen (Hommel & Meng 2007) über das Erklären (Quasthoff & Kern 2007, Préneron & Vasseur 2008, Pontecorvo & Sterponi 2008, Morek 2012) zum Argumentieren (Heller 2012).

Kerstin Hommel und Katharina Meng (2007) befassen sich mit der "Rolle von Bildern für die Gestaltung komplexer Diskurse und die Aneignung von komplexen Diskursfähigkeiten durch Vorschulkinder" (Hommel & Meng 2007, S. 93). Als "komplex" bezeichnen sie Diskurse, "in denen einer der Partner eine sprachliche Darstellung eines Sachverhalts in Form einer Sprechhandlungsverkettung gibt

⁴⁵ Der Unterschied zwischen den Initiativen der Töchter und Söhne ist nicht statistisch signifikant. Alle anderen Handlungstypen wurden so selten von Kindern initiiert, dass dazu keine Auswertungen möglich waren.

und der andere Partner sich im Wesentlichen auf das Zuhören beschränkt" (ebd.). Es geht also um monologisch produzierte, übersatzmässige strukturierte sprachliche Repräsentationen distanter Sachverhalte – konkret: um das Erzählen von kurzen Bilderbuchgeschichten. Der hier präsentierte Artikel fokussiert im Rahmen dieser übergeordneten Fragestellung auf Verfahren der "Thematisierung in den Ereignisdarstellungen von Eltern für ihre kleinen Kinder" (ebd. S. 94). Im theoretischen Teil ihres Beitrags erläutern die Autorinnen zunächst das konzeptionelle Instrumentarium ihrer Analysen, darunter die Orientierung auf drei unterschiedliche Referenzräume (Wahrnehmungsraum, Bildraum und Vorstellungsraum; ebd. S. 99, 105) und die diskursive Aufgabe des Thematisierens (ebd. S. 109). Zur Bearbeitung ihrer Forschungsfrage haben Hommel und Meng Bilderbuch-Erzählungen von 14 Eltern (13 Müttern und einem Vater) für ihre 3.5-jährigen Kinder sowie Nacherzählungen der Kinder für andere erwachsene Familienmitglieder untersucht. Die Eltern – alle mit tertiären Bildungsabschlüssen – erhielten zwei kurze Bilderbücher ohne Text und eine Videokamera. Die erste Geschichte erzählten sie den Kindern ohne Buch und wiederholten die Erzählung am folgenden Tag. Danach erzählte das Kind die Geschichte einer anderen erwachsenen Person. Bei der zweiten Geschichte wurden dieselben Schritte mit der Buchvorlage durchgeführt. Alle Erzählungen wurden von den Eltern gefilmt (ebd. S. 110). Die Videodaten wurden vollständig transkribiert und im Hinblick auf fünf Analysethemen ausgewertet. Die Autorinnen berichten folgende Ergebnisse:

- Die Orientierung auf den Bild- bzw. Vorstellungsraum wird von den Eltern durch das Blickverhalten und – in einigen Fällen bei den bildunabhängigen Erzählungen – durch die Verwendung des Präteritums hergestellt (ebd. S. 116f).
- Die Erzählungen werden in beiden Situationen (fast) immer angekündigt, aus der Alltagsinteraktion herausgehoben (ebd. S. 118f).
- Die Eltern etablieren immer zuerst die Hauptthemen der Geschichten und nehmen damit eine vorgreifende Gewichtung vor (ebd. S. 119).
- Sie vermitteln den Kindern in beiden Situationen Ausgangswissen über die Gegenstände der Geschichten: bei der bildabhängigen Erzählung durch Zeigen und sprachliches Charakterisieren, bei der bildunabhängigen durch sprachliches Charakterisieren und ergänzende darstellende Gesten bzw. Inszenierungen (ebd. S. 123).
- In der bildabhängigen Situation werden (auch) Zeigewörter, bildbezogene Fragen und Zeigegesten für die Thematisierung eingesetzt (ebd. S. 124).
- Charakteristische Textmerkmale (wie Titel, Einleitungsformeln, indefinite Kennzeichnungen oder das Präteritum) kommen in beiden Situationen vor, sind aber beim bildunabhängigen Erzählen häufiger (ebd. S. 124).

Die Autorinnen stellen abschliessend fest, dass die Unterschiede zwischen den beiden Erzählsituationen eher gering sind, und dass die Eltern – zumindest für diese Altersgruppe – die Gegenstände und ihre Charakteristika in beiden Situationen sowohl versprachlichen als auch (soweit möglich) visuell wahrnehmbar darbieten (ebd. S. 124).

Diese Studie nutzt die videografierten Eltern-Kind-Interaktionen, um gemäss der linguistischen Forschungstradition einen Korpus von natürlichen Gesprächsdaten auf das Vorkommen bestimmter, deduktiv hergeleiteter (und in diesem Fall: lokaler) Merkmale zu untersuchen. Dabei geht es nicht um das Verständnis von Sinn-Ko-Konstruktionen oder spezifischen Fällen (Familien und/oder Kindern): Ziel ist es, ein Repertoire von bestimmten (Thematisierungs-)Verfahren und dessen Bezüge zu bestimmten situativen Rahmenbedingungen (mit und ohne Buchvorlage) zu untersuchen. Trotzdem ist die Untersuchung für die hier vorliegende Studie von Interesse: Erstens wird hier das komplexe Zusammenspiel situativer, bildlich-visueller und sprachlicher Mittel bei der Herstellung geteilter Bewusstseinsinhalte (hier: der mentalen Repräsentation von Geschichten) deutlich und fassbar. Zweitens sind einzelne Befunde aufschlussreich: die Textualität von Erzählungen (durch Abhebung von der situierten Alltagsinteraktion, Vermittlung von Ausgangswissen und Verwendung charakteristischer Textmerkmale) sowie die Wechsel zwischen den Referenzräumen (und ihre interaktiven Realisierungen).

Die Untersuchung von *Uta Quasthoff und Friederike Kern* (2007) verfolgt ein Ziel, welches jenem der hier vorliegenden Studie sehr nahe kommt: "Mit der Rekonstruktion von familialen Erwachsenen-Kind-Interaktionen in ihrer kontextualisierten, aktualgenetischen Prozessualität wollen wir in kleinen Ausschnitten den Prozess der Wirksamkeit familialer Interaktion auf Sprachentwicklung exemplarisch modellieren" (Quasthoff & Kern 2007, S. 279). Jeweils zu Beginn des ersten und zweiten Schuljahres

wurden mit 38 Kindern in Zweier- oder Dreierkonstellationen zwei "gesprächsähnliche Interviews" durchgeführt, "in denen die Kinder verschiedene Erklärungen und Erzählungen produzierten" (ebd. S. 282). Auf dieser Grundlage wurde für jedes Kind ein "diskursstrukturelles Profil (DSP) erstellt", welches "erwerbstypische Eigenschaften und stilistische Präferenzen" beschreibt (ebd.). Anhand dieser Profile wurden sechs Kinder als "prototypisch für bestimmte Entwicklungsniveaus und diskursstrukturelle Stile" ausgewählt (ebd. S. 283). In den Familien dieser Kinder erstellten die Eltern in Abwesenheit der Forschenden Audioaufnahmen von zwei Alltagsroutinen: "Mittag essen" und "Hausaufgaben machen" (ebd.). Diese Daten wurden im Hinblick auf Diskursmuster und unter besonderer Fokussierung der mütterlichen Zuhöraktivitäten (ebd. S. 284) sequenzanalytisch ausgewertet. In der hier referierten Publikation berichten die Autorinnen die Auswertungsergebnisse von zwei Familiengesprächen (zu Spielerklärungen der 7-jährigen Kinder), die diskursstrukturellen Profile beider Kinder und die Bezüge zwischen den Diskursmustern und Fähigkeitsprofilen (ebd.):

- *Familiales Interaktionsmuster "Fordern und Unterstützen"*: Leas Mutter handelt so, dass die Beteiligung ihrer Tochter an der Interaktion sowohl lokal (Rederecht zuweisend, Verständnis anzeigend und sichernd) als auch global (an Strukturstellen die Erklärung bestätigend) unterstützt wird. Diese Unterstützung realisiert sie u.a. durch Zuhöraktivitäten wie Setzen von Continuern, Nachfragen und Evaluationen. Insbesondere erleichtert sie Lea die Produktion einer längeren Diskurseinheit, indem sie sich als interessierte ZuhörerIn zeigt, ihr Raum gibt und sie durch die erwähnten Zuhöraktivitäten unterstützt. Sie "arbeitet aktiv an Leas Spielerklärung mit, ohne ihr die Arbeit der Strukturierung und Gestaltung abzunehmen" (ebd. S. 288, 290f).
- *Familiales Interaktionsmuster "Übernehmen und Reparieren"*: Auch Christians Mutter erteilt ihrem Sohn zu Beginn ein globales Rederecht und zeigt sich als interessierte ZuhörerIn. Global wirksame Zuhöraktivitäten sind aber deutlich seltener. Stattdessen übernimmt es die Mutter wiederholt, seine Aussagen bündelnd und bereinigend zu reformulieren. Dabei kommt es auch zu Unterbrechungen Christians durch die Mutter oder zum Übergehen seiner Beiträge. Christian erhält wenig Gesprächsraum und Unterstützung für eigene Produktionen. Die Mutter handelt als Expertin, die ihm anstelle einer gemeinsamen Bearbeitung korrekte Lösungen anbietet und ihn damit als Nicht-Köner konstruiert (ebd. S. 293ff).
- Die "diskursstrukturellen Profile" beider Kinder korrespondieren deutlich mit diesen familiären Interaktionsmustern. Leas Fähigkeiten sind vergleichsweise weit entwickelt: Sie verlässt sich stärker als andere Kinder "auf verbale und weniger auf körpergebundene, der nicht-sprachlichen Anschauung verhaftete Ausdrucksformen" (ebd. S. 300). Christians Fähigkeiten sind dagegen weniger fortgeschritten: Er "präferiert (...) einen detaillierenden Stil, der stark in der Veranschaulichung verhaftet bleibt" (ebd. S. 301).

Die Autorinnen diskutieren diese Ergebnisse im Rahmen eines früher entwickelten Modells, des sog. "Discourse Acquisition Support Systems" (Hausendorf & Quasthoff 1996, in Quasthoff et al. 2011, S. 36). Sie kommen zum Schluss, dass Christians Mutter "freiwillige Mehrarbeit leistet" (Quasthoff & Kern 2007, S. 302), um das Ziel einer korrekten Spielerklärung zu erreichen. Ihre "Mehrarbeit" als Expertin ist weniger gut an Michaels Bedarf als Novize angepasst ("fine tuned") als in der Dyade von Lea und ihrer Mutter, so dass Michael "weniger Gesprächsraum und Unterstützung zum Kompetenzerwerb" erhält. Die beiden Kinder haben damit unterschiedlich günstige familiäre Erwerbsbedingungen (ebd. S. 302f).

Die Ergebnisse der Arbeit von Quasthoff und Kern sind für die vorliegende Studie hoch relevant: Erstens sind die beiden familiären Interaktionsmuster gut an die vorliegenden Befunde von Cairney 2002, Lesemann und van Tuijl 2006, Wieler 1996 und Pigem et al. 1999 anschlussfähig. Zweitens liegen nun Spezifizierungen dieser Muster vor, die bezüglich ihrer Genauigkeit und Vollständigkeit (durch den Einbezug diskursiver und globalstruktureller Merkmale) neue Maßstäbe setzen. Drittens werden hier erstmals Sozialisationskontexte und komplexe sprachliche Fähigkeiten empirisch gestützt und theoretisch begründet aufeinander bezogen (bisher konnte dieser Zusammenhang statistisch nachgewiesen, aber nicht am konkreten Fall belegt werden). Konzeptionell ist das von Quasthoff und Kern (2007) weiter ausdifferenzierte "Discourse Acquisition Support System" bedeutsam: Es erlaubt ein genaues Verständnis des elterlichen Handelns in Interaktionen mit Kindern (und seiner Varianzen) unter Einbezug der gemeinsamen Ko-Konstruktion, des Bildungs- und Rollenverständnisses der Eltern, der unterschiedlichen Expertisen der Beteiligten und des Erwerbs komplexer Diskurs- und Textfähigkeiten. Ob elterliche

Diskursmuster zeitlich stabil sind und als Aspekt des familiären Habitus konzeptionalisiert werden können, muss allerdings offen bleiben.

Christiane Préneron und Marie-Thérèse Vasseur (2008) verfolgten mit ihrer Studie das Ziel, die Rolle des Erklärens im Rahmen der kindlichen Sozialisation aufzuklären (Préneron & Vasseur 2008, S. 222). "Erklären" definieren sie als Handlung, bei welcher ein "explanandum" (ein diskursives Ereignis) identifiziert und ein "explanans" (eine sprachliche Begründung oder Rechtfertigung) geliefert wird – monologisch durch eine einzelne Sprecherin oder dialogisch durch verschiedene Sprecher (ebd.). Die Autorinnen haben in einer zweisprachigen, bildungsorientierten Familie während fünf Jahren monatliche Hausbesuche durchgeführt und Alltagsgespräche gefilmt. Bei der Auswertung wurden zunächst erklärende Sprachhandlungen identifiziert. Die einzelnen Sequenzen wurden anschliessend im Hinblick auf den Gegenstand, die Form, die AkteurInnen und die Funktionen des Erklärens untersucht (ebd. S. 223). Im Artikel werden Sequenzen aus zwei Familiengesprächen zwischen den Eltern und der damals 4.5-jährigen Rachel diskutiert. Die Autorinnen berichten folgende Ergebnisse:

- Erklärungen werden nicht nur von den Eltern realisiert, sondern auch von Rachel gegeben und (explizit oder implizit) eingefordert (ebd. 224, 228f). Sie sind situativ und diskursiv eingebettet und deshalb vielfältig und komplementär (ebd. S. 232).
- Das Erklären wird formal signalisiert: Es werden Konnektoren ("connecteurs conversationnels" wie französisch "tiens", "hein" oder englisch "well") eingesetzt, um ein "explanandum" anzuzeigen, ein "explanans" anzubieten oder einzuleiten. Sie haben in der Interaktion u.a. die Funktion, Interesse zu zeigen, die geteilte Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten und auf die Ebene der Motive und Kausalitäten hinzuweisen (ebd. S. 231).
- Das Erklären ist – wie andere Genres auch – in eine gegebene Gesprächskultur eingebettet und trägt zur Sozialisation des Kindes in diese Kultur bei. Es ermöglicht a) den Auf- und Ausbau von Weltwissen, b) das Verstehen von Sichtweisen und Bewertungen anderer und c) das Erkennen und den Erwerb von erwünschten, "richtigen" Handlungsweisen, wobei der eine oder andere dieser Aspekte im Vordergrund stehen kann. (ebd. S. 231f).
- Erklärungen sind in kommunikative Stile eingebettet: Rachel erlebt sie im Austausch mit der Mutter als eher erzieherisch, mit dem Vater dagegen als eher spielerisch. Dabei erfährt sie unterschiedliche Funktionen des Erklärens, aber auch Heterogenität innerhalb ihrer Familienkultur (ebd. S. 233).

Für die hier vorliegende Studie sind insbesondere die beiden letzten referierten Ergebnisse relevant: die Ausschilderung der verschiedenen Bildungspotenziale des Erklärens (bezüglich Weltwissen, Perspektivenvielfalt und Normen) sowie die Durchdringung von sprachlichen Handlungsmustern (wie eben das Erklären) und grundlegenden Rollen- und Bildungsverständnissen (wie "Erziehen" oder "Spass Haben"). Hier zeigen sich auch Bezüge zu den elterlichen Handlungsmustern, die in den vorgängig berichteten Studien gefunden wurden.

Clotilde Pontecorvo und Laura Sterponi (2008) erkundeten die Bedeutung und Organisation des Rechtfertigens ("rendre compte" en tant que donner un « account ») als soziale Handlung mit mehreren Beteiligten (Pontecorvo & Sterponi 2008, S. 245). Sie definieren die Rechtfertigung als ein sprachliches Werkzeug, welches zum Einsatz kommt, wenn eine vorgängige Handlung der angesprochenen Person kritisch beurteilt wird. Sie besteht in einer Aussage ("assertion") dieser Person, die ihr Handeln entweder entschuldigen oder rechtfertigen soll (ebd. S. 246). Um diesen Spezialfall des Genres "Erklären" zu untersuchen, wurden in 20 italienischen, mittelständisch-bildungsorientierten Familien mit Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren in Abwesenheit der Forscherinnen insgesamt 60 Tischgespräche gefilmt. Diese Daten wurden mit Hilfe von konversationsanalytischen Verfahren ausgewertet. Aus diesem Material wurden anschliessend Sequenzen des Rechtfertigens ausgewählt und weiter untersucht (ebd. S. 256). Pontecorvo und Sterponi berichten folgende Ergebnisse:

- Verschiedene Formen des *Einforderns einer Rechtfertigung* definieren zurückblickend verschiedene Aspekte einer Situation als problematisch und eröffnen vorausblickend verschiedene Möglichkeiten für rechtfertigende Reaktionen.
- Rechtfertigungen sind keine vordefinierten sprachlichen Verfahren: Sie werden den spezifischen Umständen und dem Verlauf der Interaktion entsprechend *flexibel ausgestaltet*.

- Rechtfertigungen werden *kollektiv realisiert* und können Raum für unterschiedliche Verantwortlichkeiten und moralischen Positionen eröffnen.
- Durch Rechtfertigungen werden in den Familien einerseits *moralische / normative Orientierungen* gesetzt und durchgesetzt. Andererseits bieten sie Gelegenheit zu deren Aus handlung. Sie dienen damit sowohl der Reproduktion als auch der Innovation sozialer Ordnung. (ebd. S. 252f).

Aufschlussreich sind die Bezüge zwischen dem Rechtfertigen als Handlungsmuster und der sozialen Transmission, aber auch Transformation von Normen im System der Familie: Demnach dürften solche Sequenzen besonders geeignet sein, um grundlegende, latente und habitualisierte Sinnstrukturen von Familien (wie z.B. Rollen- und Bildungsverständnisse) zu untersuchen.

Miriam Morek (2012) verfolgte das Ziel, "empirisch zu rekonstruieren, wie sich über den je spezifisch kontextualisierten Vollzug (oder Nicht-Vollzug) des Erklärens in der Interaktion auf unterschiedliche Weise familiale und schulische Situationen mit je spezifischen Rollenbeziehungen und (sprachliche) Aktivitäten konstituieren" (Morek 2012, S. 12f). Dazu verwendete sie Daten aus demselben Korpus wie Quasthoff (2007).⁴⁶ Hier interessieren die Erhebungen und Auswertungen zu den familiären Kontexten. Morek untersuchte in fünf Familien "aus Mittelschicht-Milieus" (ebd. S. 46) Interaktionen zwischen Eltern und 7-jährigen Kindern bei gemeinsamen Mahlzeiten und beim Lösen von Hausaufgaben. Die Datenbasis bildeten Audioaufnahmen von 42 Gesprächen (26 Mahlzeiten-, 16 Hausaufgabensituationen), die die Eltern in Abwesenheit der Forscherin erstellt hatten (ebd. S. 46f, 50). Die Auswertung erfolgte nach den Grundsätzen der Konversationsanalyse (ebd. S. 55f). Zusätzlich verwendete Morek das "Beschreibungsmodell für Diskurseinheiten (GLOBE)"⁴⁷ als Analyseinstrument: Einerseits zur Definition von Diskurseinheiten (ebd. S. 60f), andererseits zur Spezifizierung der beim Erklären zu bearbeitenden Aufgaben (ebd. S. 63). Konkret hat sie die Familiendaten daraufhin untersucht, a) ob und wie Kontexte hergestellt werden, die Kindern das Produzieren von Erklärungen ermöglichen, b) wie die für das Erklären spezifischen kommunikativen Aufgaben bearbeitet werden und c) wie diese Interaktionen gerahmt und die Beteiligungsrollen konstruiert werden (ebd. S. 95). Die Autorin berichtet folgende Ergebnisse zum Erklären in Mahlzeitengesprächen:⁴⁸

- Auch beim Erklären als einem Wissen vermittelnden und damit asymmetrisch strukturierten Handlungsmuster sind die Rollen der erklärenden Expertin und des zuhörenden Novizen nicht prinzipiell den Eltern bzw. Kindern zugeordnet, sondern werden interaktiv hergestellt. Es hängt jedoch wesentlich vom elterlichen Gesprächsverhalten ab, "ob und wie Kindern die Rolle von Erklärern zugestanden oder sogar explizit zugeschrieben wird" (ebd. S. 93). "Die sozialen Rollen von Eltern und Kindern können mit (...) [den] Gesprächsrollen konfliktieren" und kindseitiges Erklären erschweren oder verhindern (ebd. S. 126).
- Erklären ist in Mahlzeitengesprächen oft eingebunden in Erlebnisberichte⁴⁹ der Kinder, insbesondere in das Ritual des *Tagesberichts aus der Schule*. Als Schülerinnen und Schüler verfügen sie inhaltlich über die einschlägige Expertise und sind deshalb besonders legitimiert, ausgehend von elterlichen Rückfragen die Rolle der/des Erklärenden zu übernehmen (ebd. S. 97f). Dabei ist entscheidend, ob die Eltern das spezifische Wissen des Kindes durch ihr Interesse als relevant setzen, ihm die Rolle des/der Erklärenden zuweisen, einen globalen Zugzwang schaffen und dadurch einen Rahmen für das Erklären etablieren (ebd. S. 112). Fragen von Eltern zu nicht-schulischen Themen und vom Kind initiierte Erklärungen (z.B. zu kulturellen Themen) sind dagegen selten (ebd. S. 98).

⁴⁶ Die Daten der beiden Untersuchungen wurden im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts "Diskursstile als sprachliche Sozialisation (DASS)" am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund erhoben (Morek 2012, S. 45).

⁴⁷ GLOBE steht für Globalität und Lokalität in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten (Morek 2012, S. 61).

⁴⁸ Hier werden Ergebnisse dargestellt, die sich auf die Mahlzeiten-Gespräche beziehen. Die Hausaufgabensituation ist für Kindergartenkinder noch nicht relevant. Ausserdem sind sich die von Morek herausgearbeiteten Interaktionsmuster in beiden Situationen sehr ähnlich (Morek 2012, S. 155).

⁴⁹ Morek spricht selbst nicht von "Berichten" als Handlungsmuster, umschreibt es aber mit Bezug auf Berger und Luckmann als "rekonstruktive Diskursaktivitäten (...), in denen zeitlich und räumlich absente Ereignisse (...) sprachlich präsent gemacht werden (Morek 20012, S. 98).

- Die Merkmale des elterlichen Handelns bleiben im Verlauf des kindseitigen Erklärens stabil und variieren deutlich zwischen den Familien. Für die untersuchten Familien lassen sich drei unterschiedliche *Interaktionsmuster* beschreiben: 1. "Fordern und unterstützen" (2 Familien), 2. "Übernehmen und Reparieren" und 3. "Dulden und Tilgen" (je eine Familie; in der fünften Familie waren keine Erklärungen zu beobachten). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der "Gelegenheit zur Lieferung explanativer Diskurseinheiten" für die Kinder und die "Ausprägungen [des] elternseitigen Zuhörverhaltens" (ebd. S. 126).
- Im Interaktionsmuster "*fordern und unterstützen*" wird dem Kind von den Eltern Gesprächsraum für das Berichten und Erklären eröffnet. Durch Fragen und Empathiesignale wird das Wissen des Kindes relevant gesetzt, seine Rolle als primäre SprecherIn und ein globaler Zugzwang werden etabliert. Durch Zuhöraktivitäten wie Klärungs- und elaborierende Fortsetzungsfragen sowie Rezeptionssignale an geeigneten Strukturstellen der Diskurseinheit (nach Sinnabschnitten) wird das Kind beim Realisieren und Abschliessen der Erklärung unterstützt. "Im Vordergrund steht für die Beteiligten der gemeinsame kommunikative Austausch" (ebd. S. 127ff).
- Im Interaktionsmuster "*übernehmen und reparieren*" erhält das Kind kaum Gelegenheit zum Erklären: Die Eltern weisen ihm keinen Gesprächsraum zu. Themensetzungen und Erklärungsinitiativen des Kindes werden von den Eltern suspendiert bzw. mit eigenen, modellhaft belehrenden Erklärungen beantwortet. Die Partizipationsmöglichkeiten des Kindes beschränken sich auf das Zuhören und allenfalls Bestätigen der elterlichen Beiträge. Typische elterliche Beteiligungsformen sind Übernahmen der SprecherInnenrolle, reparative Reformulierungen und Bestätigungsfragen. Die Eltern besetzen das Terrain, konstruieren das Kind als Nicht-KönnenIn und realisieren das Erklären als einseitige, auf formale und inhaltliche Korrektheit ausgerichtete Belehrung (ebd. S. 133ff).
- Im Interaktionsmuster "*dulden und tilgen*" kommt Erklären kaum vor. Eltern und Kinder realisieren den Schulbericht als oberflächliches Aufzählen unterrichtlicher Aktivitäten im Rahmen lokaler Frage-Antwort-Sequenzen. Allfällige Erzählaufforderungen sind unspezifisch, lassen kein Interesse an Besonderheiten des erlebten Schultags erkennen und werden vom Kind kaum genutzt. Eigene thematische Initiativen des Kindes werden nicht durch elterliche Zuhöraktivitäten unterstützt und damit interaktiv abgewertet bzw. getilgt (ebd. S. 135ff).
- Kinder finden in ihren Familien sehr unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen vor, um die Gesprächsrolle des/der Erlärenden zu übernehmen und die damit verbundenen kommunikativen Aufgaben erfolgreich zu lösen. Sie lassen sich als "situationsübergreifende, familientypische Umgangsweisen mit kindseitigem Erklären" fassen, "über die je unterschiedliche Rahmendefinitionen und Rollenkonstruktionen [als kompetente GesprächspartnerInnen oder als Nicht-KönnenInnen] hergestellt werden". Diese Muster verweisen auf grundlegende elterliche Vorstellungen von Kindheit, Familie und Bildung (ebd. S. 156).

Diese Studie führt im Anschluss an Quasthoff und Kern (2007) linguistische und soziologische Zugänge zu Familieninteraktionen noch näher zusammen. Diese doppelte Perspektive zeigt sich einerseits im Gegenstand – dem kindseitigen Erklären im familiären Kontexten – und andererseits im methodischen Vorgehen, welches korpusbasierte und modellgeleitete Verfahren der Sprachwissenschaft mit interpretativ-rekonstruierenden sozialwissenschaftlichen Methoden verbindet. Dass auf diesem Weg das Verständnis des Gegenstands wesentlich vertieft werden kann, zeigen die differenzierten und verlässlich im Datenmaterial verankerten Ergebnisse deutlich.

Morek (2012) leistet mit ihrer Studie verschiedene einschlägige Beiträge: Grundlegend ist das differenziertere Verständnis familiärer Gespräche als Sozialisationskontexte für den Erwerb diskursiver Fähigkeiten, die einerseits von allen Beteiligten gemeinsam situativ hergestellt werden (müssen) und andererseits als Gelegenheitsstrukturen stark durch das elterliche Handeln und die ihm zugrunde liegenden Orientierungen geprägt werden. Dieses Verständnis verweist auf die Verwobenheit familiärer Praktiken mit der komplexen Bedingtheit familiärer Lebenswelten (vgl. Heath 1983) bzw. mit dem familiären Habitus (vgl. Pahl 2002). Die drei herausgearbeiteten Interaktionsmuster sind interessant, weil sie den Blick schärfen für die unterschiedliche Konstruktion von Gesprächsrollen, für Varianten des elterlichen Handelns (u.a. von Zuhöraktivitäten) bei der Bearbeitung verschiedener kommunikativer Aufgaben. Zudem bieten sich auch hier wieder Vergleiche mit den in früheren Studien gefundenen elterlichen Gesprächssti-

len an (vgl. Cairney 2002, Lesemann & van Tuijl 2006, Wieler 1996, Pigem et al. 1999, Quasthoff & Kern 2007). Schliesslich ist es aufschlussreich, zu wissen, dass Kinder dieser Altersgruppe oft im Kontext des Berichtens und auf Veranlassung der Eltern erklären, und dass thematische Initiativen der Kinder von den Eltern ratifiziert werden müssen – was gerade bei kinderkulturellen Themen gelegentlich nicht der Fall ist. Das zitierte Beschreibungsmodell für Diskurseinheiten hilft, konzeptionell schriftliche (monologische, distante Sachverhalte repräsentierende) Sprachhandlungen von dialogischen turn-to-turn-Passagen abzugrenzen und kommunikative Aufgaben (Jobs), semantische und diskursive Mittel sowie sprachliche Formen präziser zu fassen, und die Charakterisierung explanativer Praktiken (Morek 20012, S. 39) kann beigezogen werden, um das Erklären von anderen Sprachhandlungen abzugrenzen.

Auch die Studie von *Vivien Heller* (2012) ist im Umfeld von Uta Quasthoff entstanden, diesmal auf der Grundlage neu erhobener Daten. Die Autorin wollte mit ihrer Arbeit "die relative Nähe bzw. Ferne sozialisatorisch erworbener Diskurspraktiken von elf Schulanfänger/-innen deutscher, türkischer und vietnamesischer Erstsprache zu den Diskursanforderungen und -erwartungen von Lehrpersonen" rekonstruieren (Heller 2012, S. 3). Dabei fragte sie erstens nach den kommunikativen Erfahrungen der Kinder in ihren Familien und im Unterricht, zweitens spezifischer nach dem Argumentieren und seinen Kontextualisierungen und Interaktionsmustern in den beiden Kontexten und drittens nach fallspezifischen Mustern in der interaktiven Herstellung von Passung bzw. Divergenz durch die Lehrpersonen (ebd. S. 47). Die Darstellung dieser Studie beschränkt sich weitgehend auf die Erhebungen und Auswertungen zu den *familiären* Kontexten. Hellers Sample bestand aus 11 Familien mit "geringen bildungsrelevanten Ressourcen" (ebd. S. 57) und Fokuskindern im Alter von gut 6 Jahren. Drei Familien waren deutscher, je vier Familien vietnamesischer bzw. türkischer Herkunftssprache (ebd. S. 58). Die Eltern erstellten kurz vor der Einschulung der Kinder in Abwesenheit der Forscherin Audioaufnahmen von mehreren (zwischen 4 und 13) Tischgesprächen (ebd. S. 60, 64). Ausserdem wurden mit den Eltern jeder Familie zwei Leitfadeninterviews durchgeführt, um ergänzende ethnografische Informationen zu erhalten (ebd. S. 61). Aus dem Korpus von 65 Aufnahmen wurde "mit zunehmender Gegenstandskonstitution (...) eine Kollektion von 74 Dissensen und Argumentationen erstellt" (ebd. S. 64). Die Auswertung der Familiengespräche erfolgte sequenzanalytisch nach Grundsätzen der Konversationsanalyse.⁵⁰ Um situations- und kontextübergreifende Vergleiche zu ermöglichen, wurde ein Analyseinstrument entwickelt (ebd. S. 51), welches die "gesprächsstrukturellen Teilaufgaben [Jobs] beim Argumentieren" "kontextfrei" beschreibt (ebd. S. 102).⁵¹ Heller berichtet (im Bezug auf die Familien) folgende Ergebnisse:

- Die *kommunikativen Repertoires* der Familien sind heterogen (ebd. S. 113). Unter den 22 gefundenen Gattungen sind stärker situationsbezogene und lokal organisierte (z.B. Essensorganisation oder Tischerziehung) in vielen oder allen Familien zu finden, stärker situationstranszendierende und global organisierte (z.B. Berichten, Planen, Erklären, Fiktionalisierungen oder Sprachspiele) sind dagegen in allen drei Sprachgruppen unterschiedlich präsent (ebd. S. 108). Dieser Befund zeigt sich auch bezüglich situationsbezogener bzw. -transzendierender Themen (ebd. S. 110f).
- In mehrsprachigen Familien sind globale Diskurseinheiten und situationstranszendierende Themen häufiger, wenn mindestens eine ältere Person (Eltern, Geschwister) mit dem Kind einen *gemeinsamen Sprachraum* ("shared language space") teilt (ebd. S. 122).
- Deutsch- und türkischsprachige Eltern schaffen eher *interaktive Kontexte*, die den Kindern die Übernahme der primären Sprechrolle und die Realisierung von globalen Diskurseinheiten wie Berichten, Erzählen oder Erklären ermöglichen, während vietnamesische Kinder solche Aktivitäten allenfalls selbst initiieren (ebd. S. 128). In ihren Familien sind dagegen elterliche Ermahnungen besonders präsent, die asymmetrische Gesprächsrollen etablieren (ebd. S. 133). Argumentationen werden in vietnamesischen Familien durch Ermahnungen blockiert, in deutschsprachigen gelegentlich angeregt (ebd. S. 137).

⁵⁰ Zur Auswertung der Interviewdaten sowie zum Zustandekommen der Gattungs- und Themenrepertoires werden keine näheren Angaben gemacht (vgl. Heller 2013, S. 50f).

⁵¹ Das Modell umfasst folgende Jobs: 1. Dissens herstellen / problematisieren, 2. Begründungspflicht etablieren, 3. Kernaufgabe begründen, 4. abschliessen, 5. überleiten (ebd. S. 68). Es wurde in Anlehnung an das bestehende Modell von Hausendorf & Quasthoff für das Erzählen entwickelt (ebd. S. 51). Insofern ist die Charakterisierung des Entwicklungsprozesses als "strikt induktiv" (ebd. S. 53) m.E. nicht ganz zutreffend.

- Bei der Herstellung von *Kontexten für das Argumentieren* spielt die gesprächsstrukturelle Aufgabe "Etablierung der Begründungspflicht" eine zentrale Rolle. Die rekonstruierten Varianten unterscheiden sich bezüglich einseitiger (asymmetrischer) oder wechselseitiger (symmetrischer) Begründungspflicht sowie bezüglich der Etablierung durch die Eltern oder Kinder (ebd. S. 156).
- Bei der Realisierung argumentativer Diskurseinheiten zeigen sich drei Interaktionsmuster: Fordern und Unterstützen, Übergehen und Belehren/Verfügen sowie Dulden und Fallenlassen (ebd. S. 157).
- Am *Interaktionsmuster "Fordern und Unterstützen"* beteiligen sich die Eltern, indem sie a) alle zuständig machen und eine strittigen Punkt klären und konkretisieren, b) klärende Nachfragen stellen und "slots" anbieten, c) eigene Standpunkte nicht absolut setzen, sondern zur Disposition stellen (z.B. durch "verba dicendi bzw. cogitandi"), d) das Kind für die argumentative Behandlung mitverantwortlich machen, e) Informationen und Brückenfragen beisteuern und f) zur gemeinsamen Ratifizierung der Ergebnisse ohne Gesichtsverluste beitragen (ebd. S. 163). Dadurch werden situationstranzendente Themen, globale "Vertextungsmuster", sprachliche Explizitheit und Metakommunikation begünstigt (ebd. S. 181).
- Beim *Interaktionsmuster "Übergehen und Belehren bzw. Verfügen"* handeln die Eltern, indem sie a) keine wechselseitige Begründungspflicht etablieren und das Kind nicht als TeilnehmerIn ratifizieren, b) kindseitige Beiträge nicht mit Zuhöraktivitäten unterstützen und oft ignorieren, c) einen Rahmenbruch herbeiführen und d) eine Belehrung oder e) eine Verfügung anschliessen. "Damit nehmen sie asymmetrische Gesprächsrollen- und Statuszuweisungen vor" (ebd. S. 173). Dieses Muster begünstigt in der Version "Belehren" ebenfalls sprachliche Explizitheit sowie asymmetrische Lehr-Lernkontexte, in der Version "Verfügen" dagegen Implizitheit, Autoritätsbeziehungen und Situationsgebundenheit (ebd. S. 181).
- Das *Interaktionsmuster "Dulden und Fallenlassen"* ist durch elternseitiges Handeln charakterisiert, welches a) kindseitige Argumentationsinitiativen zunächst duldet, aber nicht ratifiziert, b) nur eine eingeschränkte Zuhörbereitschaft und kaum Elaborierungsanstösse zeigt und c) das Thema implizit als irrelevant bewertet, so dass es fallengelassen wird. Dem Kind wird die Rolle als TeilnehmerIn verwehrt, seine Beiträge werden abgewertet. Stattdessen wird ihm die Erwartung vermittelt, sich kommunikativ zurückzuhalten (ebd. S. 177). Begünstigt werden sprachliche Implizitheit und Beschänkung auf die RezipientInnen-Rolle (ebd. S. 181).
- Damit zeigen sich deutlichen *Unterschiede der familiären Diskurspraktiken* im Hinblick auf die Gattungs- und Themenrepertoires, die Schaffung von interaktiven Kontexten für global strukturierte Diskurseinheiten im Allgemeinen und die Kontextherstellung und Bearbeitung von Argumentationen im Besonderen. Die familienspezifischen Merkmale werden transsituational reproduziert und können deshalb als habitualisiert und habitualisierend verstanden werden. Die unterschiedlichen Muster erfüllen unterschiedliche sozialisatorische Funktionen (z.B. Ausbau von Autonomie, Erhalt epistemischer und kommunikativer Hierarchien, kommunikative Zurückhaltung oder Gehorsam ohne Gesichtsverlust) und stehen – wie auch die Repertoires – in Zusammenhang mit Erziehungs- bzw. Sozialisationsstilen (ebd. S. 179).
- Diese Unterschiede der Diskurspraktiken stehen nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status und der sprachlich-kulturellen Herkunft der Familien: Sie sind musterhafte Prozessen zu verstehen, die kulturelle Lebenswelten zugleich als Ressourcen nutzen und sie reproduzieren und ihrerseits von weiteren Ressourcen wie elterlichen Bildungserfahrungen, situativen Personenkonstellationen oder der Verfügbarkeit eines geteilten Sprachraums geprägt werden (ebd. S. 180).

Die Diskurspraktiken von Lehrpersonen im Unterricht sowie die Passung bzw. Divergenz familiärer und schulischer Praktiken sind nicht Gegenstand der hier vorliegenden Studie. Der zentrale Befund von Hellers kontextvergleichenden Analysen soll aber nicht unerwähnt bleiben – auch, weil er weitreichende konzeptionelle Konsequenzen hat: Passung und Divergenz dürfen nicht statisch auf verfestigte Differenzen zwischen Sozialisationskontexten reduziert, sondern müssen auch dynamisch als von den

AkteurInnen interaktiv hergestellt verstanden werden (ebd. S. 278f). Bei kongruenten Diskurspraktiken von Familie und Schule ergibt sich Passung im Unterricht "scheinbar 'müheless'". Bei Divergenz investiert die Lehrperson unter bestimmten Bedingungen (kooperatives Handeln des Kindes, hohe Erwartungen der Lehrperson) viel, um das Kind beim Erwerb unvertrauter Praktiken interaktiv zu unterstützen (ebd. S. 266). Hat sie aber niedrige Erwartungen gegenüber einem Kind, bleiben diese Investitionsleistungen aus, die Kinder scheitern beim Erfüllen ihrer kommunikativen Aufgaben und bestätigen das Bild der Lehrperson im Sinne einer "selffulfilling prophecy" (ebd. S. 270f). Schulerfolg lässt sich damit nicht monokausal erklären, sondern ist bedingt durch a) "familiäre Diskurserfahrungen", b) "unterrichtlichen Kontextualisierungen", c) "lehrerseitige Leistungs- und Hintergrunderwartungen" und d) deren Wechselwirkungen bei der "interaktiven Herstellung von Passung" (ebd. S. 272). Kinder, die sich in Interaktionen mit ihren Lehrpersonen als anerkannte und unterstützte "members" der Lerngemeinschaft erfahren, handeln in Unterrichtsgesprächen involviert und können die Expertise der Lehrpersonen als externe Bildungsressource nutzen, während andere die Positionierung als "non-members" oder Nicht-KönnenInnen mit der Zeit verinnerlichen und diese Ressource verlieren (ebd. S. 259).

Die Studie von Heller befasst sich im Unterschied zu den meisten anderen interaktionsanalytischen Arbeiten mit sozial benachteiligten Familien und leistet dafür beim Feldzugang wie auch bei der Aufbereitung der Interview- und Gesprächsdaten in türkischer und vietnamesischer Sprache einen erheblichen Mehraufwand. Sie nimmt Familie und Schule in den Blick und stellt durch die Wahl der Erhebungszeiträume (vor und nach der Einschulung), die gleichartigen Erhebungen und Auswertungen sowie die Beobachtung derselben Kinder in beiden Kontexten die methodische Grundlage für belastbare Vergleiche her. Sie analysiert den Gegenstand der familiären bzw. schulischen Diskurspraktiken auf mehreren Ebenen (als Gattungen, globale Diskurseinheiten im Allgemeinen und Argumentationen im Besonderen) und aus mehreren Perspektiven (anhand von Audio- und Videodaten von Gesprächen sowie ethnografischen Interviews), was verschiedene Triangulationen ermöglicht und Aussagen über Bezüge zwischen den Orientierungen und dem Handeln der Eltern und Lehrpersonen erlaubt.

Die Erträge dieser Studie sind vielfältig. Erstens liegen nun auch für das Argumentieren (wie schon für das Erklären von Morek 2012) ein empirisch gestütztes Modell und verschiedene Muster seiner elternseitigen Realisierung vor. Zweitens konnte das Wissen über familiäre Gattungs- und Themenrepertoires (zumindest für Tischgespräche) wesentlich erweitert werden. Dabei hat sich bestätigt, dass global strukturierte, situationstranszendierende Praktiken ein wichtiges Distinktionsmerkmal literaler Bildungskulturen sind, und dass diese Angebote nicht durch soziökonomische oder ethnische Makrofaktoren determiniert werden. Wichtig ist auch der Befund, dass solche explizitsprachlichen Konstruktionen in besonderem Mass auf geteilte sprachliche Mittel ("shared language space") angewiesen sind. Drittens hat Heller mit ihren Ergebnissen das komplexe Zusammenspiel von gesellschaftlicher Herkunft, Institutionen und ihren Funktionen, AkteurInnen und ihren Orientierungen und situativen Konstellationen in Interaktionen beleuchtet und dabei auch Prozesse der sozialen Positionierung bzw. der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung erhellt. Viertens ist die Aufdeckung der dyadenspezifischen Unterschiede im Handeln der Lehrpersonen zu erwähnen – obwohl sich dieser Befund nicht auf die familiären Praktiken bezieht. Wenn sich bestätigen lässt, dass Lehrpersonen Passung und Divergenz interaktiv herstellen, ohne sich dessen bewusst zu sein, ist damit ein grosser Schritt zur Aufklärung der Reproduktion von Bildungsungleichheit getan.

Der Vorschlag Hellers, das Verständnis von Passung und Divergenz zu dynamisieren und die Interaktion als den Ort ihrer Herstellung stärker zu berücksichtigen, ist m.E. ein substanzieller theoretischer Beitrag zum genaueren Verständnis von Bourdieus Habitus-Konzept und zur Integration makro- und mikrosoziologischer Perspektiven. Mit der Modellierung des Zusammenspiels von familien- und schulseitigen Faktoren in der Interaktion sowie mit dem Job-Modell und den Diskursmustern zum Argumentieren hat die Autorin weitere wichtige *konzeptionelle* Erträge erarbeitet.

Bündelung der Befunde

Damit ist die Darstellung von Forschungsarbeiten zu Praktiken als Diskursmustern abgeschlossen. Welche Schlüsse lassen sich auf der Grundlage dieser interaktionsanalytischen Untersuchungen im Hinblick auf literale Praktiken in Familien mit (älteren) Vorschulkindern ziehen? Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse gebündelt:

1. Literale Praktiken von Familien sind *vielfältig und unterschiedlich* – sowohl auf der Ebene der Gattungs- und Themenrepertoires als auch auf der Ebene der Interaktionen. Ihre Ausprägungen sind nicht durch sozialstrukturelle Faktoren determiniert, sondern bilden sich im komplexen Zusammenspiel gesell-

schaftlicher, familialer, personaler, situativer und interaktionaler Faktoren heraus (vgl. Elias 2009, Hammet Price et al. 2009, Heller 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008, Prénerons & Vasseur 2008, Vandermaas-Peeler et al. 2012).

2. Literale Praktiken von Familien sind Handlungsmuster, die sich im Rahmen von Alltagserfahrungen etablieren und von den AkteurInnen durch Beteiligung erworben und *habitualisiert* werden. Sie sind zugleich Ressourcen und Produkte des sozialen Handelns. Als Aspekte des familiären Habitus sind sie (zeitlich und situativ) relativ stabil und den AkteurInnen nur eingeschränkt reflexiv zugänglich. Ihre Ausprägungen verweisen auf grundlegende Orientierungen bezüglich Familie, Kindheit, Elternschaft, Geschlechterrollen, Bildung, Schule, Sprache und Literalität. Sie sind auch (aber nicht nur) herkunftskulturell bedingt. Sie können mit Gesprächsrollen konfliktieren und die Handlungsoptionen von Kindern in Gesprächen einschränken (vgl. Elias 2009, Hammet-Price et al. 2009, Heller 2012, Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008, Préneron & Vasseur 2008, Wieler 1997).

3. Literale Praktiken sind auch von *Geschlechterrollen* geprägt: Je nach Aufteilung der Familienarbeit sind Mütter und Väter zuhause unterschiedlich verfügbar und während ihrer Präsenz mehr oder weniger engagiert und verantwortlich. Beide Geschlechter tendieren dazu, Kinder mit komplementärem Geschlecht in Gesprächen stärker einzubinden und zu unterstützen. Die Geschlechterkonstellation der Dyade ist relevanter als das Geschlecht der einzelnen Personen (vgl. Elias 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012).

4. Die *Repertoires* der Familien sind sich bezüglich situationsbezogener, lokal organisierter, dialogischer Sprachhandlungen relativ ähnlich. Sie unterscheiden sich stärker hinsichtlich situationstranszendierender, global strukturierter, monologischer Sprachhandlungen. Dazu gehören das (realitätsbezogene) Berichten und Planen, das (fiktionalisierende) Erzählen, das (wissensbezogene) Erklären, das (konsensorientierte) Argumentieren sowie das Objektivieren von Sprache (z.B. in Sprachspielen, bei Wort- und Schrifterklärungen oder beim Sprachenvergleich). Solche globale Diskurseinheiten sind in besonderem Mass vom Vorhandensein eines geteilten Sprachraums abhängig (vgl. Heller 2012). Daneben unterscheiden sich die Repertoires auch bezüglich ihrer "Offenheit" bzw. "Geschlossenheit" im Hinblick auf unterschiedliche Funktionen, den Mitgestaltungsraum der Kinder und die Integration in den Familienalltag (vgl. Wieler 1997).

5. Auf der *Mikroebene der Interaktionen* zeigen sich literale Praktiken bei der Schaffung von Gelegenheitsstrukturen (interaktiven Kontexten) für die kindseitige Produktion von globalstrukturierten Diskurseinheiten sowie in der Zusammenarbeit mit dem Kind bei deren interaktiver Herstellung. Durch ihr musterhaftes Handeln in Gesprächen schaffen die Eltern (und weitere SozialisationsagentInnen) unterschiedliche Erwerbskontexte, die in Zusammenhang mit den diskursiven Fähigkeiten der Kinder stehen (vgl. Heller 2012, Morek 2012, Quasthoff & Kern 2007).

6. Musterhafte interaktive Praktiken der Eltern zeigen sich bei der Realisierung verschiedener Sprachhandlungen in ähnlicher Weise und lassen sich deshalb als elterliche *Interaktionsstile* verstehen. Sie unterscheiden sich bezüglich folgender Merkmale:

- Engagement und Gratifikationen der Eltern (passiv, erdulnd, abschliessend, oder aktiv, geniessend, weiterführend; vgl. Elias 2009, Pigem 1999, Préneron & Vasseur 2008)
- Grundverständnis der Situation (als genussorientierte Gemeinschaftserfahrung oder als erzieherisch-didaktische Lehr-Lernsituation; vgl. Morek 2012, Pigem 1999, Préneron & Vasseur 2008)
- Schaffung von Gelegenheiten für kindseitige globalstrukturierte Diskurseinheiten (durch Relevanzsetzung von Themen, Schaffung globaler Zugzwänge, Zuweisung des Rede-rechts; vgl. Morek 2012, Quasthoff & Kern 2007)
- Rollenkonstruktion (symmetrisch, mit dem Kind als kompetenteR mitbeteiligteR SprecherIn kooperierend, die eigene Position als verhandelbar darstellend, Gesichtsverlust vermeidend oder asymmetrisch, das Kind als noch-nicht-kompetenteR rezipierendeR ZuhörerIn anleitend, die eigene Position absolut setzend, ggf. abwertend; vgl. Elias 2009, Heller 2012, Morek 2012, Quasthoff & Kern 2007, Wieler 1997)
- Herstellung und Aufrechterhaltung affektiv-emotionaler Unterstützung (Zuwendung durch Körper- und Blickkontakt, Responsivität; Elias 2009, Quasthoff & Kern 2007)

- Ausrichtung auf Referenzräume (Wahrnehmungs-, Bild- und Vorstellungsraum) und Etablierung sowie Gewichtung von Themen (vgl. Hommel & Meng 2007)
- kognitive Anforderungen (Benennen, Charakterisieren, Bezüge Herstellen, Erklären und Begründen) und sprachliche Differenziertheit (vgl. Hammet Price et al. 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012)
- Umgang mit Beiträgen des Kindes (abwehrend, knapp, übergehend, dulddend oder aufgreifend, elaborierend, ratifizierend; vgl. Heller 2012, Préneron & Vasseur 2008, Quasthoff & Kern 2007, Wieler 1997)
- Zuhöraktivitäten (Interesse und Verständnis signalisieren, zum Fortfahren ermuntern, auf konstituierende Merkmale hinweisen, nachfragen, evaluieren oder unterbrechen, übernehmen, reformulieren; vgl. Elias 2009, Heller 2012, Morek 2012, Préneron & Vasseur 2008, Quasthoff 2007 & Kern)
- Unterstützung beim Verstehen global strukturierter Diskurseinheiten (von turn-by-turn-Sequenzen abgrenzen, Themen etablieren, Ausgangswissen aufbauen, typische Formelemente verwenden; vgl. Hommel & Meng 2007, Wieler 1997)
- Fokussierung beim Vorlesen (auf die korrekte und vollständige Textwiedergabe oder auf das Erarbeiten eines Verständnisses der Geschichte; vgl. Pigem 1999, Wieler 1997)
- Nutzung von Bildinformationen beim Vorlesen von Bilderbüchern (Aufmerksamkeit sichern oder das Verstehen unterstützen und die Geschichte elaborieren; vgl. Hommel & Meng 2007, Wieler 1997)

7. Sprachhandlungen sind nicht determinierend, sie müssen den Bedingungen und dem Verlauf der Interaktion entsprechend *angepasst* werden. Oft sind sie ineinander verschachtelt. Sie können grundsätzlich von Eltern und Kindern initiiert werden, Initiativen von Kindern sind aber seltener zu beobachten. In Familiengesprächen werden Kinder oft zu Berichten von (Schul-)Erlebnissen aufgefordert, weil sie dazu über exklusive Expertise verfügen (vgl. Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008).

8. *Global strukturierte Sprachhandlungen* wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren lassen sich durch spezifische "Jobs" (gemeinsam zu lösende kommunikative Aufgaben), Mittel (der Verteilung und Realisierung von Gesprächsrollen, der thematischen und gesprächsstrukturellen Organisation) und Formen (z.B. sprachliche Oberflächenmerkmale) charakterisieren (vgl. Heller 2012, Morek 2012, Quasthoff & Kern 2007). Sie haben spezifische Bildungspotenziale: Das Erklären ermöglicht den Erwerb von Weltwissen, das Verstehen anderer Sichtweisen und die Verinnerlichung von Normen. Die Rechtfertigung dient der Durchsetzung, aber auch dem Aushandeln von moralischen, normativen Orientierungen (vgl. Pontecorvo & Sterponi 2008, Préneron & Vasseur 2008).

9. Bei der Ausgestaltung medial gestützter literalen Praktiken ist auch die *Textsorte* bedeutsam: Beim Betrachten von Sachbüchern sind die Gespräche zwischen Eltern und Kindern länger, intensiver, inhaltlich anspruchsvoller und sprachformal differenzierter als bei Geschichtenbüchern. Ausserdem können Eltern mehr oder weniger Interesse an Sachbüchern und an der Auseinandersetzung mit Weltwissen haben (vgl. Elias 2009, Hammet-Price et al. 2009).

10. *Passung und Divergenz* zwischen familiären und schulischen Erwerbskontexten ist kein statisches Strukturproblem, sondern wird in der schulischen Interaktion dynamisch hergestellt. Lehrpersonen betreiben in Gesprächen mit Kindern, die mit der schulischen Sprach- und Bildungskultur unvertraut sind, in Abhängigkeit von ihren Erwartungen einen mehr oder weniger grossen Aufwand, um diesen Kindern Raum zu geben, sie zu unterstützen und ihre Beiträge zu ratifizieren. Die Kinder erleben sich dabei als zugehörige Mitglieder oder als Aussenseiter der Lerngemeinschaft, was ihr Involvement in das Unterrichtsgeschehen langfristig beeinflusst und im negativen Fall dazu führt, dass sie den Unterricht nicht mehr als Erwerbsressource nutzen können. (vgl. Heller 2012).

Konzeptionen literaler Fähigkeiten

Die in diesem Unterkapitel vorgestellten Studien zu Buchgesprächen und spezifischen Sprachhandlungen befassen sich mit Interaktionen als Erwerbskontexte literaler Fähigkeiten. Sie beschreiben und konzeptionalisieren diskursive Praktiken der elterlichen Anregung und Unterstützung als (unterschiedliche) Gelegenheitsstrukturen für kindliche Erwerbsprozesse. Die literalen Fähigkeiten der Kinder werden dagegen nicht untersucht. Eine Ausnahme bildet die Studie von Quasthoff und Kern (2007): Hier werden die Profile der elterlichen Diskurspraktiken mit den Fähigkeitsprofilen der Kinder beim Erzählen

und Erklären verglichen. In den im ersten Abschnitt berichteten standardisierten Untersuchungen wurden dagegen vielfältige sprachliche und literale Fähigkeiten gemessen. Die folgende Einordnung der untersuchten Fähigkeitsaspekte in das Literalitätsmodell der vorliegenden Studie bezieht sich damit auf die Arbeiten von Aram & Levin (2011), Lesemann & van Tuijl (2006), Quasthoff und Kern (2007) sowie Vasiliyeva & Waterfall (2011).

literale Fähigkeiten		Sprache als Gegenstand objektivieren	andere Sprachfähigkeiten
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen			
konzeptionell schriftlich	medial schriftlich		
mündl. Textverständnis - Lesemann & van Tuijl	Wortlesen - Aram & Levin	phonologische Bewusstheit - Lesemann & van Tuijl - Aram & Levin	Wortschatz - Lesemann & van Tuijl
mündl. Textproduktion (berichten, erklären) - Quasthoff & Kern	Wortschreiben - Aram & Levin	Buchstabenkenntnis - Lesemann & van Tuijl	syntaktische Komplexität - Vasiliyeva & Waterfall
schriftl. Textverständnis - Lesemann & van Tuijl - Aram & Levin	Rechtschreibung - Aram & Levin flüssiges Dekodieren - Lesemann & van Tuijl	orthografische Bewusstheit - Aram & Levin Wortbedeutungen erklären - Aram & Levin	

Abbildung 11: Literale Fähigkeiten, die in den Untersuchungen zu literalen Praktiken (Diskursmustern) erhoben wurden.

Diese Zusammenstellung zeigt zunächst, dass die in den ausgewählten Untersuchungen erhobenen Fähigkeiten gemeinsam das Literalitätsmodell der vorliegenden Studie gut abdecken: Konzeptionell schriftliche, medial schriftliche sowie Sprache objektivierende Fähigkeiten werden berücksichtigt, und innerhalb aller drei Dimensionen werden mehrere unterschiedliche Aspekte erfasst. Bemerkenswert ist, dass in der Studie von Lesemann & van Tuijl (2006) die Rezeption mündlicher Texte miteinbezogen wurde. Ausserdem werden sowohl die medial schriftlichen als auch die Sprache objektivierenden Fähigkeiten differenziert erfasst: Erstere beziehen sich auf die rezeptive und produktive Verarbeitung von Einzelwörtern und grösseren Einheiten. Letztere beziehen sich nicht nur auf die Phonem- und Graphemkenntnis, sondern auch auf orthografisches und (wort-)semantisches Wissen. Die Objektivierung textsemantischer und diskursiver sprachlicher Phänomene wird dagegen nicht erfasst.

Mit Blick auf die einzelne Studien wird deutlich, dass sich zwei davon auf bestimmte Fähigkeitsaspekte beschränken: Quasthoff & Kern (2007) untersuchen Fähigkeiten der mündlichen Textproduktion, die im Literalitätsmodell der vorliegenden Studie eine wichtige Rolle spielen.⁵² Wasilyeva & Waterfall (2011) fokussieren dagegen mit der syntaktischen Komplexität mündlicher Äusserungen einen sprachlichen Fähigkeitsbereich, der nicht mehr zum Gegenstandsbereich des Literalitätsmodells gehört. Die beiden andern Studien – von Lesemann und van Tuijl (2006) sowie Adam und Levin (2011) – decken mit jeweils unterschiedlichen Fokussierungen alle drei Hauptdimensionen des Modells ab.

Der Vergleich mit den Konzeptionen der früher (in den Unterkapiteln 3.1 und 3.2) vorgestellten Untersuchungen zeigt, dass die auf Interaktionen als Erwerbskontexte ausgerichteten Studien (insbesondere Lesemann & van Tuijl 2006 sowie Vasilyeva & Waterfall 2011) dem Literalitätsmodell der hier vorliegenden Arbeit am besten entsprechen: Sie berücksichtigen Sprache gebrauchende und objektivierende, medial und konzeptionell schriftliche, rezeptive und produktive sowie auf kleine und grössere Einheiten von Sprache und Schrift bezogene Fähigkeiten. Im Vergleich mit den Untersuchungen zu den familiären Rahmenbedingungen (Sublet-Prêteur 1990, Stamm et al. 2012, Sylva et al. 2011; vgl. Unterkapitel 3.1) wird Literalität präziser konzeptionalisiert. Verglichen mit den Studien zu den literalen Bildungskulturen der Familien (Müller 2013, Purcell-Gates 1996) ist die Konzeption von Literalität noch vollständiger und differenzierter, und die Befunde zu den Bezügen zwischen Erwerbskontexten und literalen Fähigkeiten sind aus methodischen Gründen noch aussagekräftiger.

⁵² Zur mündliche Textproduktion von Vorschulkindern liegen zahlreiche weitere Untersuchungen vor (vgl. etwa Becker 2005 und Pätzold 2005), die aber auf die ontogenetische *Entwicklung* ausgerichtet sind und den aktualgenetischen *Erwerb* literaler Fähigkeiten nicht miteinbeziehen.

Im Hinblick auf die Erhebung literaler Fähigkeiten in der vorliegenden Studie zeigen sich folgende Desiderate: Erstens sollen literale Fähigkeiten im Sinn des in Kapitel 2 skizzierten Modells möglichst *vollständig und ausgewogen* erfasst werden. Dazu gehören Sprache gebrauchende und objektivierende, konzeptionell und medial schriftliche sowie rezeptive und produktive Fähigkeiten. Die Objektivierung von Sprache soll Phänomene auf allen sprachlichen Ebenen (Pragmatik, Diskurs/Textalität, Semantik, Morphologie und Syntax, Laut und Schrift) berücksichtigen. Der konzeptionell schriftliche Sprachgebrauch soll Sprachhandlungen unterschiedlicher Art (realitätsbezogenes und fiktionales Darstellen, Erklären, Argumentieren, ggf. Instruieren) miteinbeziehen. Zweitens sollen Sprachfähigkeiten als in Interaktionen ko-konstruierend realisierte Ressourcen verstanden werden. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, den Verlauf der Interaktion in die Analyse mit einzubeziehen und die literalen Fähigkeiten auf dieser Grundlage zu rekonstruieren. Drittens sollen die Bezüge zwischen den familiären Erwerbskontexten und den literalen Fähigkeiten der Kinder empirisch möglichst belastbar sein. Das bedeutet für eine nicht-standardisierte fallkontrastierende Studie: Sie müssen fallintern möglichst detailliert und plausibel (expliziert, datenverankert, rekurrent, trianguliert) und fallübergreifend vergleichbar sein. Untersuchungen, die diese drei Anforderungen erfüllen, liegen m.W. bisher noch nicht vor und bilden ein relevantes Forschungsdesiderat.

3.4 Konsequenzen für die vorliegende Studie

Abschliessend sollen nun auf der Grundlage der Kapitel 3.1 bis 3.3 einige inhaltliche und methodische Konsequenzen für dieses Vorhaben gezogen werden. Dabei ist zu bedenken, dass viele der vorgestellten Arbeiten – darunter die Mehrheit der interaktionsanalytischen Zugänge – erst *nach* der Konzeption und Datenerhebung der hier vorliegenden Studie (also nach 2006) publiziert wurden. In Kenntnis des heutigen Forschungsstands wären Fragestellung, Design und Verfahren damals stärker auf das elterliche Handeln in Interaktionen ausgerichtet worden.⁵³

Inhaltliche Ausrichtung

Wir wissen heute Einiges über familiäre Erwerbskontexte von Literalität: Zunächst belegen die in Kapitel 3.1 berichteten Studien klare Zusammenhänge zwischen der sozioökonomischen Lage der Familien und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Sie sind allerdings nicht direkt und deterministisch, sondern werden über das soziale und kulturelle Kapital der Familien vermittelt. Die Anzahl Bücher pro Haushalt oder die Häufigkeit des Vorlesens sind gut operationalisierbare Indikatoren, die auf die Bedeutung der proximalen Familienkulturen hinweisen, diese aber nur punktuell erfassen. Aus der englischsprachigen Forschung liegen zudem Ergebnisse zur Relevanz des elterlichen Handelns in Gesprächen vor. Auch die Geschwisterkonstellation spielt eine Rolle, während Fremdsprachigkeit für sich genommen kein Risiko darstellt. Literale Familienkulturen können auf der Basis von Selbstauskünften aber nur grob und unvollständig beschrieben werden.

Die in Kapitel 3.2 vorgestellten vorwiegend ethnografisch ausgerichteten Studien liefern ein differenzierteres Bild literaler Kulturen von Familien mit Vorschulkindern. Erstens zeigen sich eine grosse Vielfalt und grossen Unterschiede zwischen den Familien (sowohl aus ähnlichen wie auch aus unterschiedlichen sozioökonomischen Verhältnissen), und es wird deutlich, dass sich auch sozial benachteiligte Eltern für die Bildung und den Schulerfolg ihrer Kinder engagieren. Zweitens wird die Verwobenheit literaler Praktiken mit sozialem Handeln, lebensweltlichen Situationen, gesellschaftlichen Bedingungen und biografischen sowie herkunftskulturellen Hintergründen sichtbar. Literale Praktiken sind so gesehen Teil des familiären Habitus und u.a. geprägt durch die Erfahrungen, Orientierungen und Kenntnissen der Eltern bezüglich Sprache, Literalität, Bildung und Schule. Drittens entsteht ein vertieftes Verständnis von Prozessen der Sinn-Ko-Konstruktion: Literale Praktiken haben bestimmte Funktionen, zu deren Realisierung Sprache und Schrift konzertiert mit anderen Modi eingesetzt wird. Die Kinder handeln dabei als aktive und kreative KonstrukteurInnen im Austausch mit verschiedenen AkteurInnen in unterschiedlichen Feldern und unter Einbezug vielfältiger Medien. Wenn sie sich zwischen verschiedenen kulturellen Welten bewegen, synkretisieren sie deren Praktiken und bauen bikulturelle Identitäten auf. Viertens ergeben sich erste Hinweise auf den Erwerb literaler (insbesondere konzeptioneller und textueller) Fähigkeiten im Rahmen von Gesprächen mit literal kompetenten Personen.

Hier setzen die im Kapitel 3.3 vorgestellten interaktionsanalytischen Studien an. Die standardisierten Untersuchungen belegen Varianzen des elterlichen Handelns in Interaktionen mit ihren Kindern

bezüglich linguistischer Differenziertheit und literalitätsbezogener sowie allgemeiner (affektiv-emotionaler und interaktiver) Unterstützung. Diese Interaktionsmerkmale korrelieren mit verschiedenen sprachlichen Leistungen der Kinder und mit Merkmalen der literalen Familienkulturen. Detailliertere sequenzanalytische Untersuchungen von Gesprächen zwischen Eltern und Vorschulkindern zeigen, dass auch auf den Ebenen der Gattungs- und Themenrepertoires sowie der Ausgestaltung von Interaktionen markante Unterschiede zwischen Familien bestehen, die nicht durch sozialstrukturelle Merkmale determiniert sind. Dabei erweisen sich das Vorkommen, die Kontextualisierung und der Vollzug von global strukturierten Diskurseinheiten wie Berichten, Erzählen, Erklären und Argumentieren sowie das Objektivieren von Sprache als besonders relevant: Hier zeigen sich unterschiedliche Diskursmuster des elterlichen Handelns, die den Kindern für den Erwerb dieser Fähigkeiten unterschiedlich günstige Voraussetzungen bieten und – nach heutigem Wissensstand – den Kernbereich familiärer Erwerbskontexte ausmachen dürften. Sie sind relativ stabil und stehen in engem Bezug zur Lebenswelt der Familie, den grundlegenden Orientierungen der Eltern und damit zum Habitus der Familien. Die Gattungs- und Themenrepertoires der Familien werden allerdings nur in einer dieser Studien (Heller 2012) und in einem einzigen Setting (Tischgespräch) erfasst, und zu den Bezügen zwischen Diskursmustern und sprachlichen Fähigkeiten liegen nur aus einer Studie (Quasthoff & Kern 2007) Befunde vor.

Hier setzt die vorliegende Studie an: Im Sinne der Arbeiten von Quasthoff & Kern (2007) u.a. werden *literale Praktiken in Familien als Erwerbskontexte literaler Fähigkeiten* untersucht. Komplementär zu diesen Studien liegt der Fokus aber nicht auf der Mikroebene der Diskursmuster, sondern auf der Ebene der kommunikativen Repertoires (sowie ergänzend auf weiteren Merkmalen der familiären Bildungskulturen und Rahmenbedingungen), die breiter – in unterschiedlichen Settings des familiären Alltags – erfasst werden. Der primäre Zugang erfolgt nicht über die Befragung der Eltern, sondern über das *Handeln der Kinder*: Unter der Annahme, dass die Kinder bei den Familienbesuchen auf vertraute Praktiken zurückgreifen, um das Zusammensein mit den Forschenden auszugestalten, werden die Handlungen der Kinder beobachtet und im Hinblick auf die von ihnen realisierten Gattungen untersucht. Diese Beobachtungs- werden mit Interviewdaten ergänzt und zu Profilen der literalen Familienkulturen verdichtet. Um die Relevanz der Praktiken (i.S. von Repertoires) als Erwerbskontexte zu untersuchen, werden zusätzlich die literalen Fähigkeiten der Kinder rekonstruiert. Dazu werden ausgewählte Gespräche zwischen Kindern und Forschenden in familiären und schulischen Kontexten auf der Mikroebene sequenzanalytisch ausgewertet. Die Studie fragt also erstens nach den familiären Erwerbskontexten (mit Fokussierung der Praktiken als Repertoires), zweitens nach den literalen Fähigkeiten der Kinder und drittens nach den Bezügen zwischen den Erwerbskontexten und Fähigkeiten.

Methodische Ausrichtung

Diesen Gegenständen entsprechend ist die Studie im Kern ethnografisch ausgerichtet: Es geht darum, im Rahmen mehrerer Besuche Einblick in verschiedene Alltagssituationen der Familien zu nehmen und literale Praktiken *in situ* teilnehmend zu beobachten. Auf diesem Weg soll ein Verständnis der komplexen und spezifischen Lebenswelten der Familien erarbeitet werden (vgl. Heath 1983). Gleichzeitig enthält dieses Vorgehen auch ein experimentelles Element: Zwar verzichten die Forschenden darauf, bestimmte Situationen zu arrangieren, aber sie bieten den Kindern an, die Rolle von ExpertInnen zu übernehmen und sie mit ihrem Familienalltag bekannt zu machen. Damit beteiligen sie sich vergleichsweise stark am Geschehen, allerdings als NovizInnen, die den Lead den Kindern (und ihren Eltern) überlassen. Dadurch wird der familiäre Alltag natürlich beeinflusst. Andererseits wird eine potenziell verunsichernde Situation (fremde Erwachsene im familiären Intimbereich) geklärt, und die Kinder erhalten viel Relevanz und Gestaltungsraum, so dass sie ihre Perspektiven und Ressourcen besonders stark einbringen dürften. Der Nachteil der Veränderung des Familienalltags soll also durch den Vorteil des initiativen Handelns der Kinder und das damit verbundene grössere Potenzial der Beobachtungsdaten aufgewogen werden. Mit anderen Worten: Authentizität wird hier nicht durch minimale Beeinflussung der situativen Konstellationen, sondern durch maximale Entfaltung und Aussagekraft des kindlichen Handelns angestrebt. Im Sinne ethnografischer Zugänge werden ergänzend zu den Beobachtungen auch Interviews mit Eltern und Kindern geführt, um die familiären Praktiken aus mehreren Perspektiven und aufgrund unterschiedlicher Datensorten zu erfassen, die Befunde zu triangulieren und Informationen zu den sozialstrukturellen und biografischen Hintergründen zu erhalten (Lahire 1995). Die Auswertungen erfolgen – in Anlehnung an Heller (2012) – schrittweise vertiefend: von den sozialstrukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Familien über ihre literalen Angebote und Praktiken (als Repertoires) bis zu den Interaktionen der Kinder. Dabei kommen gattungs- und sequenzanalytische Verfahren zu Einsatz (vgl. Heller 2012).

Angelegt ist die Untersuchung als kontrastierende Fallstudie, bei welcher auf mehreren Ebenen fallübergreifende Vergleiche durchgeführt werden, ohne die Einheit der einzelnen Fälle (Familien) aufzulösen (vgl. etwa Elias 2009).

Um die literalen Praktiken (Repertoires) der Familien und die literalen Fähigkeiten der Kinder fallintern und fallübergreifend vergleichen zu können, werden deduktiv fünf Dimensionen festgelegt, die zur Strukturierung beider Gegenstände geeignet sind: realitätsbezogenes Berichten, fiktionales Erzählen, weitere global organisierte Sprachhandlungen (Anleiten, Erklären und Argumentieren), medial schriftliche Sprachhandlungen und das Objektivieren von Sprache (s. Kapitel 2). Diese Dimensionen werden zur Grobstrukturierung aller Auswertungen (zu Gattungen und Fähigkeiten) eingesetzt. Die Ausdifferenzierung dieser Dimensionen erfolgt dagegen induktiv-datengeleitet (vgl. Heller 2012). Ein weiteres Vergleichsproblem besteht darin, dass die Gespräche in den familiären Kontexten zwar personell konstant sind (alle Kinder sprechen mit den gleichen Forschenden), aber bezüglich ihrer Funktionen, Themen und situativen Rahmenbedingungen stark variieren. Dieser Schwierigkeit wird mit mehreren Massnahmen begegnet: Erstens wird mit jedem Kind ein zweites Gespräch unter standardisierten situativen Bedingungen (im gleichen schulischen Kontext, nach einem vorgegebenem Verfahren) durchgeführt und ebenfalls sequenzanalytisch analysiert. Dadurch lassen sich die Befunde zu den Fähigkeiten der Kinder fallintern validieren und fallübergreifend vergleichen. Zweitens werden bei den Sequenzanalysen nicht nur die erwähnten Gattungen berücksichtigt, sondern auch eine Reihe von diskursiven und sprachlichen Interaktionsmerkmalen. Damit können die Befunde zur kindseitigen Realisierung von Sprachhandlungen auf die *interaktiv hergestellten* Kontexte (Quasthoff & Kern 2007) bezogen werden, was zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten eröffnet. Die empirische Aussagekraft der Untersuchung soll durch mehrfache Triangulationen von Perspektiven und Datensorten sowie durch eine hoch transparente Dokumentation der Daten und Auswertungsschritte gesichert werden.

4. Fragestellung und Design

Bei der hier vorgestellten Studie handelt es sich um eine vertiefende Analyse von ausgewählten Daten aus dem Forschungsprojekt "Lernwelten – literacies" der Pädagogischen Hochschule Zürich.⁵⁴ In diesem Projekt wurden Bedingungen und Prozesse des Literalitätserwerbs bei 5- und 6-jährigen Kindern im Kontext ihrer unterschiedlichen Lernwelten untersucht. Dazu wurden in zwei Kindergärten und sechs Familien durch teilnehmende Beobachtungen, Interviews und Lesestandserhebungen umfangreiche Daten erhoben. Aufgrund der beschränkten Ressourcen konnten im Rahmen des Projekts "Lernwelten – literacies" die Daten aus den Familien nur punktuell ausgewertet werden. Mit dieser Studie werden nun die literalen Praktiken von vier Kindern in ihren Familien sowie ihre literalen Fähigkeiten systematisch untersucht. Ziel ist es, die Bezüge zwischen familiären Erwerbskontexten und erworbenen Ressourcen der Kinder genauer zu verstehen.

4.1 Fragestellung

Das Forschungsinteresse gilt den familiären Erwerbskontexten von Literalität bei 5- und 6-jährigen Kindern. Unter der Prämisse, dass der Erwerb literaler Fähigkeiten primär durch Bedingungen und Prozesse auf der proximalen Ebene des konkreten Handelns bestimmt wird, beschreibt diese Studie die Vielfalt der literalen Familienkulturen und ihre Bezüge zu den literalen Fähigkeiten der Kinder. Um dieses Ziel zu erreichen werden folgende *Forschungsfragen* bearbeitet:

1. Welche *Rahmenbedingungen* bestehen in den Familien? Worin gleichen und unterscheiden sie sich?
2. Wie sind die *literalen Familienkulturen* beschaffen? Welche literalen Angebote bestehen? Welche literalen Praktiken sind präsent? Worin gleichen und unterscheiden sich die Familienkulturen?
3. Welche *literalen Fähigkeiten* zeigen die Kinder in ihren *familiären Kontexten*? Worin gleichen und unterscheiden sich ihre Fähigkeiten?
4. Welche *literalen Fähigkeiten* zeigen die Kinder in einer *schulischen Erhebungssituation*? Worin gleichen und unterscheiden sich ihre Fähigkeiten?
5. Welche *Bezüge* bestehen zwischen den familiären Rahmenbedingungen, den literalen Familienkulturen und den literalen Fähigkeiten der einzelnen Kinder? Worin gleichen und unterscheiden sich diese Bezüge im Vergleich der Familien?

Um die Vielfalt der familiären Erwerbskontexte auf der proximalen Ebene der Aneignungsprozesse zu untersuchen, werden vier Familien mit vergleichbaren – mittelständischen und schulbildungsorientierten – sozialen Lagen einbezogen. Anhand von Interview-, Beobachtungs- und Gesprächsdaten werden Angebote, Praktiken und Fähigkeiten identifiziert, auf ihre sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen hin untersucht und fallübergreifend verglichen. Auf dieser Grundlage werden empirisch gestützte Hypothesen zum Erwerb von literaler Fähigkeiten in familiären Kontexten bei 5- und 6-jährigen Kindern entwickelt.

4.2 Design

Um Literalität in Familien und Kindergärten zu beschreiben und zu verstehen, sind methodische Zugänge erforderlich, die literalen Praktiken und Fähigkeiten in ihrer Situiertheit und Prozesshaftigkeit erfassen können. Im Projekt "Lernwelten – literacies" wurde deshalb eine ethnografische Herangehensweise gewählt. Die Untersuchungseinheit war ein Mikrosystem, bestehend aus einer Kindergartenklasse und vier Fokuskindern aus dieser Klasse. In den vier Familien und zwei Kindergärten wurden je 3-6 mehrstündige teilnehmende Beobachtungen realisiert und mittels Feldnotizen, Audioprotokollen und Fotos dokumentiert. Zusätzlich wurden mit den Eltern und Kindergartenlehrpersonen Leitfadenterviews und mit den Kindern Lesestandserhebungen durchgeführt und audio- bzw. videografisch dokumentiert. Die Auswertung der Daten erfolgte im Projekt "Lernwelten – literacies" nach der Methode der Grounded Theory (Strauss u.a. 1996). Die Ergebnisse wurden in vier wissenschaftlichen Artikeln publiziert. Sie fokussieren das Potenzial eines spezifischen Lernarrangements im Kindergarten (Isler & Künzli 2008b),

⁵⁴ Der Autor war Leiter dieses Forschungsprojekts. Bisherige Publikationen: Isler & Künzli (2008), Isler (2008), Künzli, Isler & Leemann (2010), Isler & Künzli (2010) sowie Isler & Künzli (2011).

die Wechselwirkungen familiärer und schulischer Bildungserfahrungen (Künzli, Isler & Leemann 2010), unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen zum Erwerb eines schulkulturellen Habitus im Kindergarten (Isler & Künzli 2010) sowie theoretische und methodologische Grundlagen für die Erforschung von früher Literalität (Isler & Künzli 2011). Die Daten aus den Familienbesuchen und Lesestandserhebungen konnten aus Ressourcen Gründen nicht ausgewertet werden.

Hier setzt das vorliegende Dissertationsprojekt an: In Ergänzung zu den bisherigen Auswertungen im Projekt "Lernwelten – literacies", die schwerpunktmässig auf Beobachtungen im Kindergarten fokussiert waren, werden nun die bereits erhobenen Daten aus den Familienbesuchen, Interviews und Lesestandserhebungen im Hinblick auf die oben dargestellten Forschungsfragen analysiert: Zunächst werden auf der Grundlage von Auskünften und Beobachtungen die familiären Rahmenbedingungen beschrieben (Ergebnisse s. Kapitel 7). Auf derselben Datenbasis werden dann vertiefend die literalen Familienkulturen inhalts- und gattungsanalytisch rekonstruiert (s. Kapitel 9). Im Rahmen dieser Auswertungen wird ausgehend von fünf deduktiv hergeleiteten Dimensionen von Literalität das Kategoriensystem der literalen Praktiken induktiv ausgearbeitet (s. Kapitel 8). Anschliessend werden Gespräche zwischen den Kindern und Forschenden sequenzanalytisch ausgewertet: Zunächst ausgewählte audiografierte Interaktionen aus den familiären Kontexten und unter der Leitung der Kinder (s. Kapitel 10), danach die videografierten Lesestandserhebungen im Kindergarten unter der Leitung der Forschenden (s. Kapitel 11). Dabei werden die Gespräche als ganze, komplexe sequenzielle Einheiten verstanden und im Hinblick auf Interaktionsmerkmale und literale Fähigkeiten untersucht. Jede dieser Teilanalysen erfolgt fallbezogen und wird mit einem Fallvergleich abgeschlossen. Schliesslich werden die Ergebnisse der Teilanalysen trianguliert, um Bezüge zwischen den Erwerbskontexten der Familien und den erworbenen Fähigkeiten der Kinder zu untersuchen (Kapitel 12). Die Vergleiche und Triangulationen erfolgen bezogen auf die fünf Dimensionen von Literalität (s. oben, Kapitel 2). Die folgende Darstellung veranschaulicht die Anlage dieser Auswertungen:

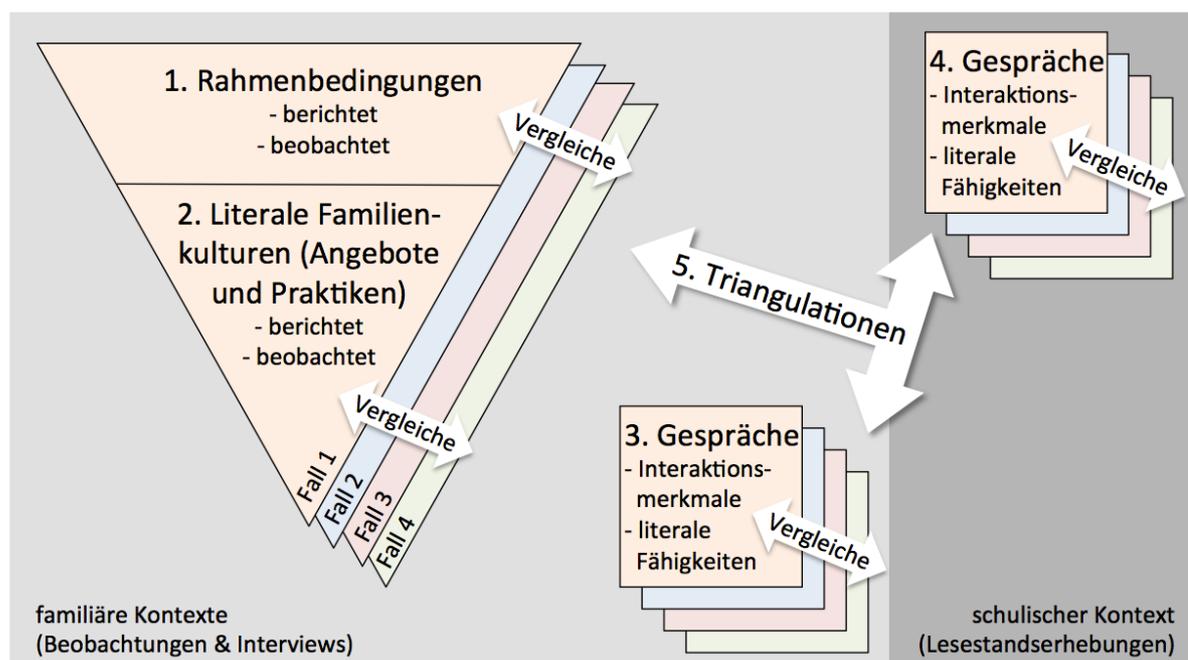


Abbildung 12: Forschungsdesign dieser Studie

Dieses Design weist sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede mit den Arbeiten von Quasthoff und Kern (2007): Familiäre Erwerbskontexte werden hier ausschliesslich als Praktiken (nicht als Eltern-Kind-Interaktionen) untersucht. Diese Praktiken werden aber breiter und multiperspektivisch (bei mehreren Familienbesuchen, durch teilnehmende Beobachtungen und Interviews, aus der Sicht der Kinder und Eltern) erhoben und gattungsanalytisch ausgewertet. Die literalen Fähigkeiten der Kinder stammen aus Gesprächen mit den Forschenden in zwei verschiedenen Kontexten und werden (wie bei Quasthoff & Kern 2007) sequenzanalytisch ausgewertet. Analyseeinheiten sind hier aber die ganzen Gespräche, während Quasthoff & Kern (2007), Morek (2012) und Heller (2012) einzelne Diskurseinheiten wie Erklären oder Argumentieren isoliert untersucht haben.

5. Theoretische und methodologische Grundlagen

In diesem Kapitel werden zunächst die zentralen soziologischen, linguistischen und erwerbspsychologischen Theorien ausgewiesen, die dieser Arbeit zugrunde liegen (5.1). Danach geht es um das Grundverständnis "qualitativer", nicht standardisierter sozialwissenschaftlicher Forschung (5.2), die Klärung der Gegenstände und Datentypen (5.3) sowie um die methodologischen Ansätze der Datenerhebungen (5.4), primären (5.5) und sekundären Datenauswertungen (5.6). Eine detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses (einschliesslich der konkreten Erhebungs- und Auswertungsverfahren) folgt anschliessend in Kapitel 6.

5.1 Theoretische Grundlagen

Das in Kapitel 2 umrissene Konzept von Literalität als soziale Praxis sowie die in Kapitel 3 prominent diskutierten ethnografischen und interaktionsanalytischen Zugänge zeigen es bereits deutlich: Diese Studie basiert auf einem sozial-kulturellen und dialektischen Verständnis von Sprache und ihrem Erwerb (vgl. Flammer 2009, S. 234, Gillen & Hall 2013, S. 7f). Es sind im Wesentlichen drei Theorietraditionen, die ihren theoretischen Rahmen aufspannen: die kulturhistorische Psychologie Lev Wygotskis, die funktionale Linguistik von Michael Halliday und Dell Hymes sowie die kritische Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. Ergänzt werden diese fundamentalen Theorien durch – in unterschiedlicher Weise und mehr oder weniger stark – darauf aufbauende Konzeptionen von literalen Fähigkeiten, Sozialisations- und Erwerbsprozessen. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion dieser Theorien ist im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar. In diesem Unterkapitel sollen aber die wichtigsten Theoriebezüge ausgedeutet werden, um die Verortung der Studie in den disziplinären Diskursen zu ermöglichen. Dazu werden fünf Themen beleuchtet: Sprache und soziale Ungleichheit, Sprache als Handlung, Literale Fähigkeiten, Erwerb literaler Fähigkeiten sowie Familie und Schule als Erwerbskontexte.

Sprache und soziale Ungleichheit

Für die Erklärung des Zusammenhangs von Sprache und sozialer Herkunft ist Bourdieus Theorie von Habitus und Feld grundlegend. Nach diesem Verständnis ist Sprache eine wichtige Form des kulturellen Kapitals und als Distinktionsmittel schon in den ersten Schuljahren von grösster Bedeutung (Bourdieu 2001, S. 30; Käsler 2005, S. 136). Im Rahmen alltäglicher Gespräche erwerben Kinder beiläufig bestimmte sprachliche Praktiken mit spezifischen Merkmalen auf allen Ebenen des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs (Gee 1996, S. 139). Diese Praktiken oder „ways with words“ (Heath 1983) sind geprägt von der Geschichte, Ethnie und sozialen Position der Familie und eng verwoben mit ihren ökonomischen Bedingungen und Wertorientierungen (Lahire 1995, S. 22). Als inkorporierte Schemata sind sie Teil des Habitus und damit nur bedingt rational kontrollierbar.

Wenn Kinder sprachlich handeln, greifen sie auf ihre habitualisierten Praktiken zurück und sind deshalb nicht nur als Individuen, sondern immer auch als Mitglieder bestimmter sozialer Gruppen erkennbar (Bernstein 1972, S. 117). Ob sie ihr kulturelles Kapital erfolgreich einsetzen können, wird weitgehend durch die Regeln des jeweiligen Feldes bestimmt, in dem sie handeln. Die Schule bewertet gewisse Praktiken höher als andere, und die Vertrautheit mit der "schulischen Form" (vgl. Thévenaz-Christen 2005) bzw. das Verfügen über schulkulturelle Literalität (Büchner 2005, S. 198) dürfte massgeblich zur Bildungsungleichheit von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft beitragen. Käsler spricht von Sprachbarrieren, wenn Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer sprachlichen Varietät der Zugang zu sozialen Räumen oder schulischen Inhalten verwehrt wird und die Schule keine Anstrengungen unternimmt, um ihnen die legitime Varietät zu vermitteln (Käsler 2005, S. 138). Sie führt als Beispiele die schlechtere Bewertung vergleichbarer sprachlicher Leistungen und die fehlende Unterstützung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beim Zugang zu sprachlich vermittelten Lerninhalten an (ebd.). Weniger offensichtlich sind Sprachbarrieren, wenn unterrichtssprachliche Formate (s. unten) wie Erlebnisse berichten, Bilderbücher betrachten oder Klassengespräche führen im Kindergarten stillschweigend vorausgesetzt und nicht vermittelt werden. Ähnliches gilt für die Förderung von hierarchiehöheren Textfähigkeiten (s. unten) und von Fähigkeiten der Sprachreflexion. Dabei ist die Passung zwischen familiären und schulischen Erwerbskontexten kein statisches Phänomen: Sie wird im Unterricht interaktiv hergestellt, wobei die Investitionen der Lehrpersonen in die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler wesentlich durch ihre latenten Erwartungen an die Kinder mitbestimmt werden (Heller 2012, S. 278f). Bourdieu und Passeron fordern deshalb eine "rationale Pädagogik", welche voraussetzt, dass die „intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut“ dort gelehrt wer-

den, „wo die Unterprivilegierten sie erwerben können: in der Schule“ (Bourdieu und Passeron 1971, 88). Allerdings kann die Schule soziale Ungleichheit nicht im Alleingang überwinden, denn Literalität ist abhängig von anderen Formen des kulturellen, ökonomischen und symbolischen Kapitals – sowohl in der Schule wie auch in anderen Feldern (Luke 2003, S. 139).

Sprache als Handlung

In Abgrenzung zu einem Verständnis von Sprache als subjekt- und situationsabstraktes System universal- oder einzelsprachlicher Elemente, Strukturen und Produktionsregeln (vgl. etwa de Saussures Konzept der "langue" oder Chomskys Begriff der "competence")⁵⁵ wird Sprache hier aus einer soziolinguistischen Perspektive als Ressource und Aspekt des sozialen Handelns von gesellschaftlichen Subjekten in konkreten Situationen verstanden. Nach Halliday ist Sprache im Kern ein Bedeutungspotenzial ("meaning potential"), welches einerseits mit dem Potenzial des sozialen Handelns ("behaviour potential") und andererseits mit dem Potenzial der Sprachformen ("lexo-grammatical potential") korrespondiert (Halliday 1973, S. 51). Diese Potenziale sind durch Sozialisationsprozesse erworbene Ressourcen, die von den Subjekten in konkreten Situationen (unter Berücksichtigung von deren Anforderungen) ausgewählt und realisiert werden (ebd. S. 49). Dabei sind drei Funktionen zentral, die Sprache im Kontext des sozialen Handelns erfüllt: Die inhaltliche ("ideational") Funktion dient dem Ausdruck des eigenen Denkens, die Beziehungsfunktion ("interpersonal") der Darstellung von Rollen und Identitäten sowie der Regelung der Kommunikation und die textuelle ("textual") der zusammenhängenden und situationsangemessenen Organisation der Äusserungen (ebd. S. 66). Im Rahmen des frühkindlichen Spracherwerbs werden sechs ursprüngliche Funktionen des Gebrauchs einfacher sprachlicher Ausdrücke ("instrumental, regulatory, interactional, personal, heuristic, imaginative") durch Generalisierung und Abstraktion zu diesen drei Hauptfunktionen zusammengeführt (Halliday 1975, S. 54ff). Hallidays "socio-semiotic theory of language" enthält als zentrale Bausteine den Text (die produzierte Äusserung), die Situation (mit den Dimensionen des sozialen Feldes, der Rollenbeziehungen und der Kommunikationskanäle), das Register (die situationsbezogene Handlungs- und Ausdrucksweise), den Code (der gesellschaftliche Zugehörigkeiten symbolisiert), das Sprachsystem (insbesondere seine drei Hauptfunktionen, s. oben) und die soziale Struktur (Halliday 1978, S. 108ff). Mit seiner Theorie stellt Halliday das sprachliche Handeln in den Gesamtzusammenhang des sozialen Handelns, priorisiert es gegenüber dem Sprachsystem und modelliert den Erwerb der zentralen Sprachfunktionen als Grundlage für den Auf- und Ausbau sprachformaler (lexiko-syntaktischer) Mittel.

Hymes (1974) verbindet mit seiner Konzeption der "ethnography of communication" diese funktional-soziolinguistische Perspektive noch stärker mit einer sozialwissenschaftlichen: "One cannot take linguistic form, a given code, or even speech itself as a limiting frame of reference. One must take as context a community, or network of persons, investigating its communicative activities as a whole, so that any use of channel and code takes its place as a part of the resources upon which the members draw." (Hymes 1974 [1989], S. 4). Nach diesem Verständnis müssen Kommunikationen ("communicative events") als komplexe Ereignisse untersucht werden, unter Berücksichtigung der a) AkteurInnen, b) Kanäle und Modalitäten, c) Codes, d) Settings, e) Formen und Genres der Äusserungen, f) Inhalte und Orientierungen sowie g) ihrer Gesamtheit und Eigenart (ebd. S. 10). Diese Komponenten sind nicht unabhängig voneinander, sondern stehen in Wechselwirkungen und bilden spezifische Konstellationen (ebd. S. 17f). Und je nachdem, welche Komponenten fokussiert werden, rücken unterschiedliche Funktionen des (sprachlichen) Handelns in den Vordergrund: die expressive, direktive, kontakthaltende ("contact (pathic)"), metalinguistische, kontextualisierende, stilisierende ("poetic (stylistic)"), referenzielle oder metakommunikative (ebd. S. 22f). Für die Analyse von Kommunikationen schlägt Hymes folgende Dimensionen vor: Gesprächskulturen ("ways of speaking"), Sprechgemeinschaften ("speech communities", die nicht nur Sprachformen, sondern auch Sprachgebrauchsweisen teilen), Sprechsituationen, Sprechereignisse, Sprechhandlungen ("speech acts" mit diversen Komponenten), Gesprächsregeln und Sprechfunktionen (ebd. S. 45ff). Hymes plädiert damit für ein integrales Verständnis von sprachlichem als soziales Handeln und einen ganzheitlichen, ethnografischen Zugang zu seiner Erforschung. Mit diesem soziolinguistischen Verständnis von Sprache als Handlung wird das "Gespräch als Prozess" zum zentralen Gegenstand und seine sequentielle Rekonstruktion zur zentralen Aufgabe der Gesprächsforschung (Hausendorf 2007, S. 14f). Die Pragmatik stellt für die Mikroanalyse von Interaktionen geeignete

⁵⁵ Eine kritische Diskussion von Chomskys Konzeption findet sich etwa bei Hymes (1974, S. 92ff).

Instrumente zur Verfügung (vgl. etwa Levinson 1983 zu Deixis, Implikaturen, Präsuppositionen, Sprechakten und konversationellen Strukturen).

Im Hinblick auf die Analyse von familiären Gattungsrepertoires interessiert ausserdem das Konzept des Genre. Bakhtin (1986 [2006]) versteht unter "speech genres" relativ stabile Äusserungstypen, deren inhaltliche, stilistische und textuelle ("compositional") Eigenschaften durch verschiedene Sphären des gesellschaftlichen Lebens (wie z.B. die Schule) und ihre Bedingungen und Zielsetzungen geprägt sind (Bakhtin 1986[2006], S. 60). Genres sind also institutionalisierte Muster des sprachlichen Handelns. Als primäre Genres sind sie unmittelbar auf die gegebene Realität und die Äusserungen der anderen AkteurInnen bezogen, als sekundäre, komplexe Genres dagegen weiter entwickelt, stärker organisiert und häufig schriftlich fixiert (ebd. S. 62). Schneuwly (1995) versteht solche Genres (er spricht von "Textarten") mit Bakhtin als "komplexe semiotische Werkzeuge, (...) [die] sprachliches Handeln überhaupt erst ermöglichen" (Schneuwly 1995, S. 125). Während primäre Genres in alltäglichen Kommunikationen beiläufig erworben können, müssen sekundäre im Unterricht systematisch und reflexiv gelernt werden (ebd. S.127). Diskurseinheiten wie mündlich produzierte Geschichten, Argumente oder Erklärungen (Quasthoff et al. 2011, S. 12) können zwischen primären und sekundären Genres angesiedelt werden: Als global organisierte Strukturen tragen sie inhaltliche, stilistische und textuelle Merkmale schriftlicher Sprachhandlungen, werden aber in geteilten Situationen dialogisch hergestellt. Dabei können Eltern (oder andere ExpertInnen) ihre Kinder durch die Schaffung von Kontexten und Zuhöraktivitäten unterstützen (ebd. S. 36ff). In der vorliegenden Arbeit wird das Genre-Konzept genutzt, um situative, funktionale und sprachliche (insbesondere diskursive bzw. textuelle) Merkmale wiederkehrender Sprachhandlungen aufeinander zu beziehen.

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist das Handeln eines Individuums lediglich ein Element einer dreiseitigen Beziehung zwischen der Geste des einen Organismus, der Reaktion des anderen und dem weiteren Verlauf der gesellschaftlichen Handlung (Mead 1968 [1934], S. 116). Symbolische Interaktion ist deshalb prinzipiell nicht von der aktuellen Situation zu trennen. Zwar müssen die AkteurInnen über individuell erworbene Wissensbestände unterschiedlichster Art verfügen (z.B. über die verwendeten Zeichensysteme und Geräte, die thematisierten Sachverhalte, kommunikative Gattungen, die sozialen Positionen der AkteurInnen u.a.m.). Verstehen wird aber erst durch eine Reihe weiterer, genuin situativer Bedingungen möglich: die Kompatibilität der Wissensbestände der AkteurInnen (Gumpertz, referiert in Auer 1999, S. 174), die implizierbaren Kontextinformationen (Garfinkel, referiert in Auer 1999, S. 130) sowie den Verlauf der Interaktion als Herstellungsprozess von Intersubjektivität (Sacks, referiert in Auer 1999, S. 138). Soziales Handeln kann deshalb „nicht als regelgeleiteter Prozess begriffen werden (...), sondern als situativ zu bewältigende Koordination interpretativer Leistungen. Dabei zehren die Interpretationsleistungen von einem als gemeinsam unterstellten Erfahrungs- und Wissenshorizont. Die Kommunikation schafft ihre eigene Wirklichkeit“ (Schützeichel 2004, S. 193). In einer neuen Konzeption des "kommunikativen Konstruktivismus" erweitert Knoblauch diesen sozialkonstruktivistischen Ansatz "um die Rolle des Körpers, (...) schliesst das Verhalten ins kommunikative Handeln ein (...) und weitet (...) die Analyse auf mediale, technische und dingliche Prozesse aus" (Keller, Knoblauch & Reichertz 2013, S. 14).

Literale Fähigkeiten

An dieser Stelle soll zunächst geklärt werden, weshalb hier von Fähigkeiten und nicht von Kompetenzen gesprochen wird. Nach Weinert (2001) sind Kompetenzen "die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001, zitiert in Klieme et al. 2003, S. 72). Mit dieser Definition versucht Weinert, die situative und interaktive Bedingtheit des Handelns (hier: des erfolgreichen Bearbeitens von konkreten Problemen) in das psychologische Paradigma der individuellen Dispositionen zu integrieren (Isler et al. 2010, S.16). Das ist heikel, weil a) zu wenig über situationsspezifische Aspekte der diversen Dispositionen (Kognitionen, Motivationen, Bereitschaften usw.) bekannt ist (Erard & Schneuwly 2005, S. 93) und b) der Prozess der Ko-Konstruktion prinzipiell sozial ist und nicht – auch nicht teilweise – zu individuellen Dispositionen umgedeutet werden kann: Sprachliches Handeln ist grundsätzlich bedingt durch a) die erworbenen Ressourcen der einzelnen AkteurInnen und b) deren Realisierung im Rahmen der situierten Sinn-Ko-Konstruktion (vgl. Hymes 1974). Deshalb werden hier die Begriffe "Ressourcen" und "Fähigkeiten" verwendet, um individuelle Potenziale zu bezeichnen, die AkteurInnen in Interaktionen realisieren: ersterer

als breiter, unspezifischer Oberbegriff, letzterer für domänenspezifische und stärker konzeptionalisierte Wissens- und Könnensbestände.

Was ist nun mit literalen Fähigkeiten gemeint? Wie bei der Klärung des Gegenstands "Literalität" bereits ausgeführt (s. oben, Kapitel 2), geht es um Ressourcen, die folgende sprachlichen Leistungen ermöglichen:

- Die *Objektivierung von Sprache* und den Aufbau eines theoretisch-reflexiven Zugangs zur Sprache und zur Welt.
- Die (medial schriftliche) *Kodierung oder Dekodierung von Bedeutung mittels konventioneller Zeichensysteme* (Symbole und Schrift).
- Die (medial mündliche) *Ko-Konstruktion komplexer, situationstranszendierender Bedeutung* (insbesondere beim realitätsbezogenen Berichten, beim fiktionalen Erzählen, beim Anleiten, Erklären und Argumentieren) unter Berücksichtigung der *Anforderungen der schriftsprachlichen Standardvarietät* (Kontextreduktion, Monologizität, Explizitheit, Korrektheit).

Den konzeptionellen Rahmen bildet eine kognitionspsychologische Modellierung der Lesekompetenz. Richter und Christmann (2002) unterscheiden zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Leseprozessen (Richter & Christmann 2002, S. 28): Erstere umfassen das Erkennen von Buchstaben und Wörtern, das Verstehen von Sätzen (propositionale Repräsentation) und das Verbinden von Sätzen (lokale Kohärenzbildung), letztere den Aufbau eines Textverständnisses (globale Kohärenzbildung) unter Verwendung von Textsortenwissen (Superstrukturen) sowie die Reflexion rhetorischer, stilistischer und argumentativer Strategien (ebd. S. 28ff; vgl. auch Schnotz & Dutke 2004). Diese zunehmend komplexen Ebenen sind auch in der Domäne des Schreibens bedeutsam (vgl. Bachmann 2012, S. 5f), so dass sich für literale Fähigkeiten kompetenter Schreiber und Leserinnen vereinfachend folgende Übersicht skizzieren lässt:

	Lesen	Schreiben
hierarchie-niedrigere Fertigkeiten	Lesefertigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • alphabetische Worterkennung • Wortbildererkennung • Wortverstehen • lokales Verstehen (Sätze, Satzverbindungen) 	Schreibfertigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Handschrift • Rechtschreibung • Wortwahl • lokales Formulieren (Sätze, Satzverbindungen)
hierarchie-höhere Fähigkeiten	rezeptive Textfähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • globales Leseverstehen (Textmodellbildung) • Nutzung von Textstrukturwissen • Leseprozesssteuerung • Textevaluation 	produktive Textfähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • globaler Zusammenhang (Kohärenzbildung) • Textstrukturierung • Schreibprozesssteuerung • Textevaluation und -reparatur

Abbildung 13: Literale Fähigkeiten kompetenter SchreiberInnen und LeserInnen im Überblick (in Anlehnung an Richter & Christmann 2002, S. 28ff).

Die Unterscheidung hierarchieniedriger Fertigkeiten und hierarchiehöherer Fähigkeiten ist auch empirisch gut abgestützt: Codebezogene outside-in- und textbezogene inside-out-Prozesse entwickeln sich ab dem Kindergartenalter relativ unabhängig (Whitehurst & Lonigan 2001, S. 22) und werden durch unterschiedlichen familiären Praktiken (Schriftvermittlung bzw. Vorlesen) gefördert (Sénéchal 2011, S. 177). Im Folgenden werden Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten deshalb getrennt und mit Bezug auf die Altersgruppe der Vorschulkinder behandelt.

Im Hinblick auf den Erwerb von *Schriftfertigkeiten* sind verschiedene Vorkenntnisse relevant: die Einsicht in den Bedeutungsgehalt und die kommunikative Funktionalität von Symbolen und Schrift, die Einsicht in den Bezug zwischen Schrift und gesprochener Sprache, das ganzheitliche Erkennen und Schreiben einzelner vertrauter Buchstaben und Wörter sowie die phonologische Bewusstheit (die Fähigkeit, Lauteinheiten der gesprochenen Sprache wie Silben und Laute zu erkennen; Paris 2011, S. 231ff;

Saada-Robert 2000, S. 13ff;⁵⁶ Scheerer-Neumann 2003, S. 514f;). Der Schrifterwerb im engeren Sinn verläuft unter wechselnder Führung des Lesens bzw. Schreibens von der logografischen über die alphabetische und orthografische Stufe bis zur Automatisierung und flüssigen Ausführung der hierarchieniedrigen Prozesse beim Lesen und Schreiben (ebd. S. 517, 521; Günther 1995, S. 99).

Auch der Erwerb von *Textfähigkeiten* setzt schon im frühen Vorschulalter ein (Pätzold 2005, S. 88, Thévenaz-Christen 2005, S. 173). Er wird nicht nur durch die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, sondern auch durch ihre Sozialisationserfahrungen und didaktischen Lehr-Lernarrangements geprägt und verläuft wie der Schrifterwerb nach einem gegenstandsspezifischen Erwerbsmuster (Feilke 2002, S. 2f).⁵⁷ Feilke fasst Textfähigkeiten als konzeptionelle Literalität und charakterisiert sie anhand verschiedener prototypischer Merkmale zeitlich und räumlich zerdehnter Kommunikation als monologisch, verbal, hypotaktisch, kompositionell, kontextunabhängig, reflexiv und kumulativ-kritisch (ebd. S. 6). Dieses Verständnis ist gut anschlussfähig an das Konzept der global strukturierten Diskurseinheiten, die sich durch Abgrenzung vom dialogisch und lokal (Zug um Zug) organisierten Gespräch, durch gattungsspezifische interne Muster und durch die Etablierung einer primären Sprecherin bzw. eines primären Sprechers auszeichnen (Quasthoff 2011, S. 12). Bei der mündlichen Rezeption und Produktion von konzeptionell schriftlicher Sprache (vgl. Feilke 2002) bzw. global strukturierter Diskurseinheiten (vgl. Quasthoff et al. 2011) erwerben und realisieren Vorschulkinder – ggf. mit Unterstützung kompetenter GesprächspartnerInnen (Quasthoff 2011, S. 18) – Textfähigkeiten wie monologische Sprachproduktion, explizite Kontextualisierung, Kohärenzbildung oder Textstrukturierung. Solche "mündlichen Texte" erfüllen unterschiedliche Funktionen (vgl. Halliday 1975, Hymes 1974) und haben je spezifische textuelle/diskursive und sprachliche Eigenschaften (vgl. Bakhtin 1986 [2006]). Zu einigen wichtigen sprachhandlungsspezifischen Textfähigkeiten von Vorschulkindern liegen heute empirische Forschungsergebnisse, Prozess- und/oder Erwerbsmodelle vor. Sie können hier nicht vorgestellt, einige ausgewählte aktuelle Arbeiten sollen aber wenigstens ausgewiesen werden:

- *Erzählen* (Becker 2005 zu sprachlichen Merkmalen von Erlebniserzählungen, Bilder geschichten, Fantasiegeschichten und Nacherzählungen; Portmann 2011 und Stude et al. 2013 zum Erwerbsverlauf von Erzählfähigkeiten; Quasthoff et al. 2011 zur Einschätzung und Förderung von Erzählfähigkeiten)
- *Erklären* (Veneziano 2005 zur Emergenz des Erklärens bei 1- bis 3-jährigen Kindern, Adam 2008 und Grize 2008 zu Funktionen, Strukturmerkmalen und diskursiver/textueller Realisierung des Erklärens; Hudelot 2008 zu Typen des Erklärens bei 5- und 6-Jährigen; Morek 2013 zum Erzählen in Familien und im 1. Schuljahr)
- *Argumentieren* (Raccah (2008) zur Abgrenzung von Argumentieren und Erklären; Morek (2013) zum Argumentieren in Familien und im 1. Schuljahr)

Theoretische und empirische Arbeiten zum *Instruieren* fehlen u.W. für diese Altersgruppe, es liegen aber Studien für Kinder im Grundschulalter vor (vgl. Bachmann 2005, 2012). Das Erzählen wird in den erwähnten Studien breit verstanden: Es umfasst realitätsbezogenes und fiktionales sowie freies, bildgestütztes und reproduzierendes Erzählen. Mit Blick auf die Bedeutung von unterschiedlichen Wahrnehmungs-, Bild- und Vorstellungsräumen (Hommel & Meng 2007, S. 99) bei der Sinn-Ko-Konstruktion, aber auch auf Unterschiede zwischen "efferenten" (zweckrational-ergebnisorientierten) und "ästhetischen" (wahrnehmungsoffen-prozessorientierten) Haltungen beim Lesen und Schreiben (Rosenblatt 2004 S. 1372f) werden in dieser Studie Darstellungen situationsexterner realer Welt als "Berichten" und Darstellungen fiktiver Welten als "Erzählen" unterschieden.

Neben Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten bilden *Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache und Schrift* den dritten Aspekt literaler Handlungsressourcen. Beim Spielen mit oder Thematisieren von sprachlichen Phänomenen wird nicht nur der Sprache, sondern auch das eigene Bewusstsein objektiviert (Wygotski 1934 [1986] S. 350). Die Auseinandersetzung mit der (eigenen) Schriftsprache ist in diesem Sinn die Maximalform abstrakten und bewussten metalinguistischen und selbstreflexiven Handelns (ebd.

⁵⁶ Die Seitenangabe bezieht sich auf einen Vorabdruck und weicht deshalb von der Publikation ab.

⁵⁷ Feilke referiert an dieser Stelle verschiedene Modelle, die diese gegenstandsspezifische Entwicklungslogik beschreiben, darunter eines (Feilke & Augst 1989), welches Textfähigkeiten beim Schreiben auf unterschiedliche kommunikative Funktionen (expressiv, kognitiv, textuell und sozial) bezieht und damit besonders gut an das oben skizzierte Verständnis von Sprache als Handlung anschliesst (Feilke 2002, S. 9). Die Modelle beziehen sich aber auf das Schreiben älterer Kinder, die selbst schriftliche Texte verfassen können.

S. 228). Dass die Auseinandersetzung mit Sprache als Gegenstand beim Erwerb von Schriftfertigkeiten eine wichtige Rolle spielt, zeigt sich eindrücklich in der Vorhersagekraft der phonologischen Bewusstheit für basales Lesen und Schreiben und in deren relativer Unabhängigkeit von anderen Faktoren wie Wortschatz oder Schriftwissen (Sénéchal 2011, S. 181). Objektivieren – und damit reflexiv bearbeiten und als Werkzeuge verfügbar machen – lassen sich aber nicht nur formale Einheiten der sprachlichen Oberfläche (wie Laute oder Buchstaben), sondern auch latente Muster (wie Genres oder sprachliche Rezeptions- und Produktionsprozesse; Schneuwly 1995, S. 128f). Dass bereits Vorschulkinder zur Objektivierung sprachlicher Phänomene fähig sind, zeigt sich im Zusammenhang mit Sprachspielen und Schrifterwerb (Andresen & Funke 2003, S. 445f), aber auch in Alltagsgesprächen mit Erwachsenen und Peers (Stude 2013, S. 236f). Ob Sprache dabei "aus der Sprechsituation herausgelöst (...) und zum Gegenstand des Denkens werden kann" (Andresen & Funke 2003, S. 444), ist dagegen fraglich. Andresen schlägt vor, zwischen einer "eigentlichen Bewusstwerdung" im Sinne Wygotskis und einer "aktuellen Bewusstwerdung" zu unterscheiden, welche sich auf die Thematisierung von Sprachlichem in spezifischen Situationen beschränkt (ebd. S. 444f). Daneben werden metalinguistische Fähigkeiten auch durch den lebensweltlichen Kontakt mit verschiedenen Sprachen erworben (Oomen-Welke 2003, S. 452). Bewusstes metasprachliches Handeln muss dagegen vermittelt und gelernt werden, wofür die Schule in besonderem Mass zuständig ist (ebd. S. 448). In diesem Sinn werden Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache hier als "aktuelle Bewusstwerdungen" sowie im Sprachspiel und im Umgang mit verschiedenen Sprachen untersucht (die Objektivierung von Lauten und Buchstaben bleibt dem Bereich der Schriftfertigkeiten zugeordnet).

Literale Fähigkeiten umfassen im Rahmen dieser Studie also Schriftfertigkeiten (Symbolkenntnis, Laut- und Buchstabenkenntnis, phonologische Bewusstheit, Kodieren und Dekodieren von Schrift) verschiedene sprachhandlungsspezifische Textfähigkeiten (Berichten, Erzählen, Instruieren, Erklären und Argumentieren) sowie verschiedene Formen der Objektivierung von Sprache (im Sprachspiel, als "aktuelle Bewusstwerdungen" sprachlicher Phänomene aller Art und im Umgang mit Mehrsprachigkeit).

Erwerb sprachlicher und literaler Fähigkeiten

Auch zu diesem Thema vorab eine Begriffsklärung: In Wygotskis Verständnis a) von Sprache als historisch entstandenes Werkzeug der Interaktion und Kognition, b) von dessen individueller Aneignung durch die Verinnerlichung sozialen Handelns und c) von der Schule als Ort der systematischen Wissensvermittlung (vgl. Wygotski 1934 [1986], Wygotski 1935 [1995]) ist hier nicht von "Lernen" und "Entwicklung", sondern von "Erwerb" die Rede. Dieser Begriff entspricht der sozial-konstruktivistischen Perspektive dieser Studie und ihrer Fokussierung auf die Familie als informellen Bildungsort genauer. Es geht hier folglich um Erwerbsprozesse von Sprache und Literalität.

Die Sprache ist als arbiträres Zeichensystem prinzipiell unbegrenzt modulierbar und deshalb besonders geeignet zur Darstellung jedwelcher Inhalte. Als Werkzeug der Kommunikation und der Kognition verbindet sie soziales Handeln (Diskurs) und mentale Strukturen und Prozesse (Schemata und Skripts; Holland & Cole 1995, S. 485). Damit wird Sprache – im Verbund mit anderen, weniger universellen Zeichensystemen – zum Leitmedium der Aneignung kulturell (nicht biologisch) tradiert Fähigkeiten (Tomasello 1999, S. 14). Erworben und ausdifferenziert werden kulturelle Fähigkeiten im Kontext sozialer Handlungen mit kompetenten Anderen. Wygotski beschreibt diesen Aneignungsprozess als Interiorisation, d.h. als Verinnerlichung zunächst sozial ko-konstruierten (und dabei objektivierten) Wissens und Könnens (Wygotski 1934 [1986], S. 354). Nach Tomasello müssen für solche Erwerbsprozesse vier Bedingungen erfüllt sein: 1. Das Kind versteht andere Personen als intentional handelnde Wesen. 2. Es besteht eine Situation der geteilten Aufmerksamkeit. 3. Das Kind erkennt die kommunikativen Absichten der anderen Person. 4. Es erhält Gelegenheit zum Rollentausch, um sein Verstehen sozial zu verifizieren (Tomasello 1999, S. 107; vgl. auch Veneziano 2005, S. 314). Von diesen Bedingungen ist nur die erste von der biologischen Entwicklung des Kindes abhängig und wird in der Regel im Alter von ca. 9 Monaten erreicht (ebd. S. 61), die anderen werden interaktiv hergestellt. Das gelingt besonders gut, wenn soziale Handlungen in wiederkehrenden Situationen relativ ähnlich ablaufen. Bruner (2002) bezeichnet solche ritualisierten Interaktionen als *Formate* und definiert sie als habituell ausgeformte Muster, die typische sprachliche Handlungssituationen (z.B. das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs oder das Erzählen eines Erlebnisses) strukturieren, als Schemata und Skripts inkorporiert und als Ressourcen in vergleichbaren Situationen genutzt werden (Bruner 2002, S. 115). Indem sie regelmässig in ähnlicher Form realisiert werden, ermöglichen sie den Auf- und Ausbau geteilter Bedeutungsräume (Garcion-Vautor 2003, S. 238)

und die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Variationen einzelner sprachlicher und inhaltlicher Merkmale.

Kinder sind schon sehr früh in der Lage, sich als kooperative, den Verlauf des Diskurses berücksichtigende PartnerInnen an Ko-Konstruktionen zu beteiligen (Salazar-Orvig 2005, S. 340). Eltern (und andere VermittlerInnen) können Kinder im Rahmen des sog. "language acquisition support system (LASS)" beim Erwerb sprachlicher Fähigkeiten unterstützen, indem sie auf bereits Bekanntes hinweisen, Neues modellieren, das Kind ermutigen, Neues selbst auszuprobieren, gemeinsam sprachlich Konstruiertes später wieder herbeiführen und Erworbenes auf andere Formate übertragen (Bruner 1983 [2002], S. 33ff). Ein ähnliches Unterstützungssystem ist auch für den Erwerb diskursiver Fähigkeiten durch ältere Kinder funktional. Quasthoff hat in Anlehnung an Bruner ein "discourse acquisition support system (DASS)" entwickelt, welches die Elemente der Schaffung, Lokalisierung und Explikation eines globalen Zugzwangs sowie das Demonstrieren, die Behandlung als kompetenteR SprecherIn und – wenn nötig – die gesichtswahrende Attribuierung von Misserfolg umfasst (Quasthoff 2011, S. 37f). Die gemeinsame Herstellung längerer gemeinsamer Gedankengänge im Sinne eines "sustained shared thinking", wie sie in solchen Interaktionen stattfinden kann, bildet ein zentrales Merkmal pädagogischer Interaktionsqualität (König 2006, S. 58). Um im Dialog die Grenzen des Hier-und-Jetzt zu überwinden und gemeinsame Vorstellungen aufzubauen, brauchen Kinder die (kognitive) Fähigkeit zu Repräsentationen zweiten Grades, die (situative) Herstellung und Aufrechterhaltung geteilter Aufmerksamkeit, die (kommunikative) Fähigkeit zum Einbezug von Aufmerksamkeit und Absichten des / der Andern sowie die (metasprachliche) Fähigkeit zur Unterscheidung von Form und Inhalt des sprachlichen Zeichens bzw. zur Objektivierung der sprachlichen Form (Veneziano 2005, S. 304ff). Im Verlauf der Ontogenese, aber auch der gelingenden, lokal-situativ eingebetteten Aktualgenese (Quasthoff 2012, S. 218) gewinnen sprachliche Anteile von Handlungen im Vergleich zu den sinnlich-praktischen zunehmend an Bedeutung: Bei der "textualisation *dans l'activité*" ist die sprachliche noch durch die praktische Handlung bestimmt, bei der "textualisation *de l'activité*" wird die praktische Handlung zwar sprachlich koordiniert, bleibt aber teilweise unabhängig, und bei der "textualisation *comme activité*" ist die sprachliche Tätigkeit leitend, die praktischen Handlung fällt mit der sprachlichen zusammen (Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006, S. 40).

Familie und Schule als Erwerbskontexte

Im Hinblick auf die Formulierung von Hypothesen zur literalen Förderung im Kindergarten (in Kapitel 14) werden abschliessend einige Unterschiede zwischen familiären und schulischen Erwerbskontexten beleuchtet, obwohl letztere nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind.

Sprachliche und literale Erwerbsprozesse sind in soziales Handeln eingebettet und damit situationsspezifisch und institutionell bedingt (s. oben). In informellen familiären Kontexten sind sie in der Regel "alltäglich, diffus und in starkem Mass personal grundiert" (Hurrelmann 2004, S. 69). Dabei bilden Familien je nach ihren Geschichten, sozialen Lagen, Sprachsituationen, Rollenkonstellationen, Persönlichkeiten usw. spezifische sprachkulturelle Gemeinschaften ("speech communities", vgl. Hymes S. 74), so dass Kinder in ihren Familien ganz unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen des Sprach- und Literalitätserwerbs vorfinden (Büchner 2005, S. 176). Dazu gehören neben den Gattungsrepertoires auch die von den Eltern (oder anderen VermittlerInnen) auf der Mikroebene der Interaktionen hergestellten Kontextualisierungs- und Unterstützungsleistungen (Heller 2012, S. 18). In der vorliegenden Studie wird in diesem Sinn zwischen Praktiken als kommunikative Repertoires bzw. Diskursmuster unterschieden (s. oben, Kapitel 3).

Diese heterogenen familiären Erwerbskontexte unterscheiden sich ausserdem grundsätzlich von den schulischen: Die "forme scolaire" (Thévenaz-Christen 2005, S. 67) zeichnet sich aus durch ihren indirekten Weltbezug (die schulischen Lerngegenstände sind in der Regel distant oder abstrakt und müssen repräsentiert werden), durch die spezifische Organisation von Raum (Schulhaus, Klassenzimmer, Arbeitsplatz), Zeit (Schuljahr, Wochenstundenplan, Lektionssequenzen) und Gegenständen (Fächer, Curricula) sowie durch die rollenbasierte, didaktische Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse (als Kollektiv der einzelnen Kinder; ebd.). Im Unterricht sind dyadische Konstellationen und damit die Bedingungen für die individuell zugeschnittene Unterstützung von Kinder beim "sustained shared thinking" (s. oben) nur ausnahmsweise gegeben, die Kinder erhalten seltener Gelegenheit für eigene Beiträge, die Sequenzen sind kürzer und syntaktisch sowie lexikalisch weniger reichhaltig als in (gewissen) Familiengesprächen (Heller 2012, S. 34f). Dafür begegnen die Kinder neuen unterrichtstypischen Diskursmustern wie dem klassischen Dreischritt von Frage-Antwort-Evaluation, mündlichen Lückentexten, kollektiven Antworten oder Reformulierungen ihrer Beiträge (ebd. S. 35). Die typische Konstellation der Unterrichts-

kommunikation bezeichnet Schubauer-Leoni (1997) als "trilogue" zwischen der Lehrperson, dem aufgerufenen Kind und dem Klassenkollektiv (vgl. Schubauer-Leoni 1997, S. 110). Beim Schuleintritt müssen die Kinder diese für sie mehr oder weniger neuartigen institutionellen Bedingungen und Verfahren im Rahmen ihrer schulischen Sozialisation interpretieren lernen (Heller 2012, S. 35).⁵⁸

Damit ist die Ausschilderung der Bezugstheorien dieser Studie abgeschlossen. In den weiteren Unterkapiteln 5.2 bis 5.5 werden nun ihre methodologischen und methodischen Grundlagen vorgestellt.

5.2 Grundverständnis "qualitativer", nicht standardisierter Sozialforschung

Diese Studie basiert auf Grundannahmen der nicht-standardisierten oder "qualitativen" Sozialforschung, die Flick et al. (2008) wie folgt zusammenfassen:

"Theoretische Grundannahmen qualitativer Forschung:

1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
3. 'Objektive' Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden." (Flick et al. 2008, S. 22)

Es geht im Kern um die Untersuchung des sozialen (und damit massgeblich auch sprachlichen) Handelns der Kinder in literalitätsbezogenen Situationen (sog. "literacy events", s. oben, Kapitel 2) in ihren je spezifischen familiären Lebenswelten. Im Rahmen solcher Handlungen ko-konstruieren die Kinder in Interaktion mit weiteren AkteurInnen schrittweise und unter Bezugnahme auf situative und historische Bedingungen soziale Wirklichkeit (Bergmann 2007, S. 55). Bei der Datenerhebung und -aufbereitung werden diese komplexen Prozesse möglichst reichhaltig dokumentiert, und die Auswertung erfolgt möglichst kontrolliert und reflektiert. Diese methodischen Anstrengungen erfolgen allerdings nicht mit der Absicht, die soziale Wirklichkeit in einem positivistischen Sinn objektiv zu bestimmen: Sie werden im Bewusstsein unternommen, dass die beobachteten Herstellungsprozesse im Forschungsprozess nur interpretativ – aus der spezifischen Perspektive und mit den spezifischen Begriffen des Forschenden – dargestellt und gedeutet werden können. "Daher sind die Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heisst Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld." (Schütz, zitiert in Flick 2008a, S. 156). Wenn im Folgenden von *Re-Konstruktion* gesprochen wird, so ist damit die interpretative, dabei aber datenverankerte, theoriebezogene und methodisch reflektierte Re-Konstruktion von Ko-Konstruktionsprozessen der AkteurInnen durch den Forschenden gemeint.

Literalen Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern in ihren familiären Kontexten sind bisher noch weitgehend unerforscht. Für diese Studie wurde deshalb ein offener, explorativer und theoriegenerierender Zugang gewählt: Die literalen Aktivitäten und Interaktionen der Kinder werden im Sinn einer *ethnografischen Forschungsstrategie* (Isler & Künzli 2011, S. 194, Barton 2007, S. 53f) als funktionaler Sprachgebrauch in lebensweltlichen Alltagssituationen untersucht (Hymes 1974, S. 9). "Ethnografie meint ein Forschungsprogramm, das darauf abzielt, andere Lebensweisen, Lebensformen Lebensstile sozusagen 'von innen' her zu verstehen, d.h. fremde Welten auf ihren Eigen-Sinn hin zu erkunden." (Hitzler 2003, S. 48). Dazu halten sich die Forschenden mehr oder weniger intensiv im Feld auf und erarbeiten in einem zirkulären Forschungsprozess, der durch den Wechsel zwischen existenzieller Nähe und analytischer Distanz sowie durch methodische Kontrolle und explizite Darstellung des Vorgehens charakterisiert wird, ein vertieftes Verständnis der "Arten und Weisen, wie Menschen mit anderen ihre jeweilige Welt konstruieren." (ders. S.49ff, Hervorhebung im Original).

⁵⁸ Aus dem französischen Sprachraum liegen zahlreiche aktuelle Studien zu genrespezifischen Diskurspraktiken 3- bis 6-jähriger Kinder und pädagogischer Fachpersonen in Krippen und Vorschulen vor, z.B. Garcion-Vautor (2003) zu Morgenritualen in der Vorschule, Froment & Leber Marin (2003) zu Erlebniszählungen in der Vorschule, Munch & Schubauer-Leoni (2003) zu Gepsärchen beim Bearbeiten von lernaufgaben in Krippen und Vorschulen, Hudelot & Froment (2006) zu Bilderbuchbetrachtungen in Krippe und Vorschule, Gamba et al. (2006) zu Bilderbuchbetrachtungen in der Vorschule und Thévenaz-Christen & Schneuwly (2006) zu Spielerklärungen in der Vorschule.

Das vorliegende Projekt unterscheidet sich aber in zwei Punkten von diesem Verständnis ethnografischer Forschung: Erstens erfolgten die Datenerhebungen und -analysen aus organisatorischen Gründen nicht zirkulär, sondern linear in zwei getrennten Phasen. Zweitens wurden die "natürlichen" Feldbedingungen durch die Anwesenheit von Forschenden vergleichsweise stark beeinflusst und verändert. Die im intimen Rahmen des Familienalltags zwangsläufig starke Involvierung der BeobachterInnen stellt eine Schwierigkeit dieses Zugangs dar, die bei der Auswertung systematisch reflektiert werden muss. Im Hinblick auf den zeitlich begrenzten Feldaufenthalt und die thematisch auf Literalität ausgerichteten Fragestellung lässt sich der methodologische Zugang dieser Studie als *fokussierte Ethnografie* bezeichnen (Knoblauch 2006, S. 71). Disziplinär ist die Studie im Schnittpunkt von Soziologie und Linguistik angelegt und als "*ethnography of communication*" (Hymes 1974, S. 8) zu verstehen. Die Untersuchung ist als Momentaufnahme (nicht als Längsschnitt) und als multiple, vergleichende Fallstudie angelegt (Flick 2008c, S. 253; Schreier 2006a, S. 353).

Zur Erforschung der Praktiken und Fähigkeiten von Kindern in ihre familiären Kontexten werden zwei *Forschungsperspektiven* miteinander verbunden: Es geht einerseits um die "Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen" (Was geschieht? Was wird ko-konstruiert?) und andererseits um "Zugänge zu subjektiven Sichtweisen" oder genauer zu individuellen Handlungsressourcen (Auf welche Fähigkeiten verweist dieses Geschehen?) (Flick et al. 2008, S. 19). Diese Untersuchungen, die auf der Ebene des situierten Handelns ansetzen, werden ergänzt durch Analysen auf der Ebene der institutionellen Kontexte der vier Familien (Unter welchen Rahmenbedingungen leben sie? Wie lassen sich ihre Bildungskulturen beschreiben?) (Groeben 2004, S. 157).⁵⁹ Die Kombination dieser Zugänge soll dem "engen Zusammenhang von Sprache, Kommunikation und Institution" (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, S. 33) Rechnung tragen.

Der *Erkenntnisprozess* geht aus von den empirischen Phänomenen und führt über Verfahren des (vorwiegend) induktiven Kodierens (Schreier 2006b, S. 426), des hermeneutischen Interpretierens, der Triangulation und des Fallvergleichs zur Bildung bzw. Weiterentwicklung von theoretischen Konzepten (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 540f). Die in Kapitel 2 referierten Theorien dienen der Definition von fünf Grobkategorien der Gattungs- und Sequenzanalysen und werden im Auswertungsprozess zur Aufklärung und zum Vergleich der beobachteten Phänomene beigezogen.

5.3 Gegenstände und Erhebungsmethoden

Gegenstände

Literale Praktiken und Fähigkeiten sind latente, nicht direkt beobachtbare Gegenstände: *Literale Praktiken* zeigen sich als habituelle Handlungsmuster erst im Vergleich mehrerer konkret realisierter Handlungen. *Literale Fähigkeiten* sind als kognitive Ressourcen von aussen nicht einsehbar und bestimmen das Handeln nicht deterministisch, sondern im Zusammenspiel mit verschiedenen weiteren personalen, situativen und institutionellen Faktoren (Bloome et al. 2008, S. 49, Selting 2007, S. 335). Deshalb müssen literale Praktiken und Fähigkeiten – zumindest im Rahmen des hier vorliegenden Forschungsdesigns – aufgrund beobachteter Handlungen interpretativ analysiert werden. Dazu ist es notwendig, neben den Handlungen und ihren situativen Bedingungen auch die institutionellen Kontexte, in dieser Studie insbesondere die *familiären Rahmenbedingungen* (sozioökonomische Bedingungen und Familienkonstellationen) und die *Familienkulturen* (z.B. Medienausstattung oder Mehrsprachigkeit) in den Blick zu nehmen.

Zugänge und Erhebungsmethoden

Zu diesen Gegenständen sind unterschiedliche empirische Zugänge möglich: Durch *Befragung* der Eltern (und Kinder) können neben Auskünften zu den familiären Rahmenbedingungen auch Angaben zu Praktiken gewonnen werden. Diese berichteten Informationen erlauben allerdings nur einen indirekten, über die Perspektiven der befragten Personen vermittelten Zugang: Es kann nur erhoben werden, was den Auskunftspersonen selbst bewusst ist, und was sie den Forschenden auch preisgeben wollen⁶⁰. Zur Unter-

⁵⁹ Da sich die untersuchten Familien bezüglich ihrer sozialen Lage nicht markant unterscheiden, wird die Makro-Ebene der gesellschaftlichen Normen (Groeben 2004, S. 157; vgl. auch Bloome et al. 2008, S. 20) hier nicht systematisch untersucht.

⁶⁰ In Anlehnung an Flick (2003, S. 162) sind berichtete Praktiken als Interpretationen von Ko-Konstruktionen zu verstehen, und Auswertungen solcher Daten entsprechend als (methodisch kontrollierte) Interpretationen von (spontanen) Interpretationen von Ko-Konstruktionen.

suchung von Praktiken und Fähigkeiten sind berichtete Daten nicht ausreichend. In diesem Projekt steht deshalb die *Beobachtung* von sprachlichen und literalen Handlungen im Zentrum: Sie erlaubt einen verlässlicheren Zugang zu latenten Praktiken und zur Performanz latenter Fähigkeiten im Rahmen von Ko-Konstruktionsprozessen. Handlungen lassen sich durch Feldnotizen oder technischer Verfahren (Ton- und Videoaufnahmen) aufzeichnen. Für ihre Mikroanalyse ist allerdings eine "möglichst verlustarme Dokumentation – [die] audiovisuelle Aufzeichnung und spätere Transkription – realer und ungestellter sozialer Vorgänge" notwendig (Bergmann 2008, S. 525, vgl. auch Becker-Mrotzek & Vogt 2009, S. 10). Ausserdem liefern Beobachtungen ergänzende Informationen zu den familiären Rahmenbedingungen (insbesondere zu den sprachlichen und literalen Angeboten). Die Verbindung von (durch die AkteurInnen) berichteten und (durch die Forschenden) beobachteten Daten zu den gleichen Gegenständen ermöglicht verschiedene Formen der *Methoden- und Datentriangulationen* und damit ein umfassenderes, komplexeres Verständnis der Gegenstände (Flick 2008b, S. 311). Die Durchführung einer teilstandardisierten *Lesestandserhebung* ermöglicht einen komplementären Zugang zu den Fähigkeiten der Kinder, die Kontrastierung von stärker durch die Kinder bzw. durch die Forschenden gesteuerten Gesprächen sowie einen fallübergreifenden Vergleich unter einheitlichen situativen Bedingungen (eine genauere Darstellung und Diskussion dieses Verfahrens erfolgt später, im Kapitel 6.2).

Die folgende Tabelle stellt die Gegenstände, Zugangsweisen, Erhebungsmethoden, Datentypen und Auswertungsmethoden im Überblick dar (zu den Auswertungsmethoden s. unten):

Gegenstände und Zugangsweisen	Erhebungsmethoden und Datentypen	Auswertungsmethoden
<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen der Familien • literale Angebote • literale Praktiken > Aussagen ⁶¹ der AkteurInnen	Leitfadeninterviews > Audioprotokolle Beobachtungen > Feldnotizen > Audioprotokolle	Inhaltsanalysen
<ul style="list-style-type: none"> • Rahmenbedingungen der Familien • literale Angebote > Situationsmerkmale und Artefakte	Beobachtungen > Feldnotizen > Fotos	
<ul style="list-style-type: none"> • literale Praktiken > Handlungen und Aussagen der AkteurInnen	Beobachtungen > Feldnotizen > Audioprotokolle	Gattungsanalysen
<ul style="list-style-type: none"> • literale Fähigkeiten > Handlungen und Aussagen der AkteurInnen	Beobachtungen > Audioprotokolle > Videoprotokolle	Sequenzanalysen
	Lesestandserhebung	standardisiertes Einschätzungsverfahren

Abbildung 14: Gegenstände, Zugangsweisen, Erhebungsmethoden, Datentypen und Auswertungsmethoden im Überblick

Im Folgenden werden die methodologischen Grundlagen der Datenauswertung expliziert. Schreier unterscheidet zwischen primären und sekundären Auswertungsmethoden: Erstere "dienen der Erfassung der Bedeutung des erhobenen Datenmaterials" (Schreier 2006b, S. 423), letztere "der Systematisierung von Ergebnissen, wie sie mittels primärer Verfahren erzielt wurden" (ebd. S. 435). Die Darstellung folgt dieser Logik.

⁶¹ Diese Aussagen stammen aus unterschiedlichen Situationen: In den Interviews waren sie typischerweise an die Forschenden gerichtet und teilweise durch deren Fragen elizitiert, in den beobachteten Alltagssituationen konnten sie auch spontan und für unterschiedliche AkteurInnen bestimmt sein.

5.4 Primäre Auswertungsmethoden

Die oben beschriebenen Gegenstände und Erhebungsmethoden implizieren unterschiedliche Auswertungsmethoden, die entsprechend der ethnografischen Forschungsstrategie gegenstandsbezogen angewandt und kombiniert werden (Hitzler 2003, S. 50). In dieser Studie kommen Formen der Inhalts-, Gattungs- und Sequenzanalysen zum Einsatz.

Inhaltsanalysen

Explizite Aussagen der AkteurInnen zu familiären Praktiken und Rahmenbedingungen sowie sichtbare Aspekte der familiären Bildungskulturen (z.B. die in der Wohnung zugänglichen Medien und literalen Artefakte) werden unter Verwendung von induktiven und kombinierten deduktiv-induktiven Kodierverfahren inhaltsanalytisch ausgewertet (Schreier 2006b, 424ff und 428). Die Datenbasis für diese deskriptiven Analysen bildeten die Gesprächs- und Beobachtungsdaten der Familienbesuche. Die in den Daten identifizierten Belege werden gesammelt und anhand ihrer Merkmale gebündelt. Dabei werden induktiv Kategorien gebildet, laufend mit weiteren Belegen ergänzt und bei Bedarf modifiziert (bei den berichteten Praktiken werden fünf deduktiv hergeleitete Grobkategorien induktiv ausdifferenziert; s. unten: Abschnitt Gattungsanalysen). Die Kategorien werden anhand ihrer konzeptionellen Merkmale und Bezüge zu Kategoriensystemen weiterentwickelt. Anhand dieser Systeme können die einzelnen Fälle charakterisiert und in Matrizen miteinander verglichen werden (ebd. S. 437).

Gattungsanalysen

Die Analyse der literalen Praktiken erfolgt in Anlehnung an das methodische Verfahren der Gattungsanalyse. Knoblauch und Luckmann definieren "Kommunikative Muster und Gattungen (...) als Institutionen der Kommunikation. (...) Sie erleichtern die Kommunikation, indem sie die Synchronisation der Handelnden und die Koordination der Handlungsschritte in einigermaßen verlässliche und gewohnte Bahnen lenken. Gattungen bilden somit Orientierungsrahmen für die Produktion und Rezeption kommunikativer Handlungen." (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 539). Dieses Verständnis ist in hohem Masse mit dem Literalitäts-Konzept der vorliegenden Studie (s. oben, Kapitel 2) kompatibel, unterscheidet sich aber in zwei Punkten wesentlich vom hier gewählten methodischen Vorgehen:

Erstens wird bei Knoblauch & Luckmann eine kommunikative Gattung als Ausgangspunkt bzw. genauer zu charakterisierender Gegenstand der Untersuchung gesetzt wird, während es in dieser Studie darum geht, jene (unterschiedlichen) Gattungen zu identifizieren, die – als hier massgebliches Merkmal – einen Bezug zu Literalität aufwiesen. Es wird nicht gefragt, wie eine bestimmte Gattung – z.B. das wiederholte gemeinsame Anschauen eines Bilderbuchs – strukturiert, realisiert und familienkulturell verankert sei. Stattdessen wird der Handlungsstrom der Familienbesuche daraufhin untersucht, ob und wie die beobachteten Gattungen auf einer abstrakten, konzeptionellen Ebene als *literale Praktiken* konzipiert werden können. Der Blick wird also nicht auf eine bestimmte Gattung in unterschiedlichen Situationen gerichtet, sondern auf ein potenzielles Merkmal aller beobachteten Handlungen. Handlungen, die dieses Merkmal tragen und im Verlauf der Familienbesuche wiederholt (musterhaft) vorkommen, werden fallintern als literale Praktiken identifiziert, zu Fallprofilen literaler Familienkulturen verdichtet und fallübergreifend kontrastiert.

Die zweite Abweichung betrifft das Konzept des "kommunikativen Haushalts". Knoblauch und Luckman bezeichnen das Gesamt der "kommunikativen Vorgänge, die einen Einfluss auf Bestand und Veränderung einer Gesellschaft ausüben", als "kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft" (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 545). "Er bildet das Herzstück dessen, was als Kultur bezeichnet wird. Die kommunikativen Gattungen und die schwächer verfestigten kommunikativen Muster bilden gleichsam die sinnstiftende und handlungsorientierende Innenarchitektur einer Gesellschaft." (ebd., S. 546). Dieses Grundverständnis wird in dieser Studie nicht auf die gesellschaftliche Makro-, sondern auf die familiäre Mesoebene angewandt: Untersucht wurden die *kommunikativen Haushalte der vier beteiligten Familien*. Da sich diese sozialstrukturell nicht grundlegend unterscheiden, können aus der Analyseergebnissen keine Rückschlüsse auf die Variation literaler Praktiken in Abhängigkeit sozialer Milieus gezogen werden.

Die von Knoblauch und Luckmann beschriebenen Erhebungs- und Analyseschritte der Gattungsanalyse – Aufzeichnung, Transkription, hermeneutische Deutung, Konversationsanalyse, Strukturmodellbildung und Prüfung kontextbedingter Strukturvarianten (Knoblauch & Luckmann 2008: S. 540f) – werden in dieser Studie im Wesentlichen übernommen, dabei aber teilweise modifiziert:

1. Die *Aufzeichnung* der kommunikativen Vorgänge erfolgt im Rahmen teilnehmender Beobachtungen in den Familien, d.h. in den natürlichen familiären Kontexten der Kinder, allerdings im Beisein der zunächst unvertrauten, nicht der Familie zugehörigen Forschenden. Während die ersten Besuche nur als Feldnotizen dokumentiert sind, liegen für die Mehrzahl auch Audioaufnahmen vor. Der Anspruch, Interaktionen in natürlichen Situationen aufzuzeichnen, ist also mit gewissen Einschränkungen eingelöst.
2. Bei der *Transkription* wird die zu analysierende Strukturebene (jene der Handlungsmuster und ihrer Aussenstrukturen) berücksichtigt: Die Audiodaten werden als lautorientierte Umschrift transkribiert und die Handlungseinheiten thematisch, situativ und chronologisch strukturiert.
3. Die *hermeneutische Deutung und Sequenzanalyse* erfolgt im Zug der Datenaufbereitung: Bei der Verbindung der verschiedenen Datentypen (Beobachtungsprotokolle, Transkriptionen, Fotos) zu integrierten Datensätzen sowie bei der paraphrasierenden Verdichtung der Datensätze zu Verlaufsbeschreibungen wird das gesamte Datenmaterial mehrmals durchgearbeitet. Dabei wird unter Einbezug von ethnografischem Kontextwissen ein Alltagsverständnis aller beobachteten Handlungen etabliert.
4. Eine *konversationsanalytisch orientierte Analyse* zur Rekonstruktion des diskursiven Interaktionsverlaufs wird für ausgewählte Passagen zu einem späteren Zeitpunkt des Analyseprozesses durchgeführt (s. unten, Abschnitt "Sequenzanalysen" und Kapitel 6.4).
5. Anstelle eines *Strukturmodells* für eine einzelne Gattung wird im Verlauf der Analysen ein Kategoriensystem "literale Praktiken" (s. unten, Kapitel 8) entwickelt. Dazu werden im Datenmaterial Handlungseinheiten mit Bezug zu Literalität identifiziert und in einen Raster eingetragen. Dieser Raster beruht auf der theoretischen Konzeption von Literalität, die im Kapitel 2 entwickelt wurde, und umfasst fünf Grobkategorien.⁶²

Literalität				
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen				Sprache als Gegenstand objektivieren
konzeptionell schriftlich			medial schriftlich	
darstellend		weitere (instruierend, erklärend, argumentierend)		
realitätsbezogen	fiktional			
konzeptionell schriftliche realitätsbezogene Handlungen	konzeptionell schriftliche fiktionale Handlungen	weitere "schulnahe" sprachliche Handlungen	medial schriftliche Handlungen	Sprache objektivierende Handlungen

Abbildung 15: Literalitäts-Modell und Grobkategorien der vorliegenden Studie

Die Grobkategorien werden bei der Analyse mit Belegen aus dem Datenmaterial verknüpft und dabei laufend ausdifferenziert, modifiziert und überprüft. Diese Kombination deduktiver und induktiver Vorgehensweisen (Schreier 2006b, S. 426) ermöglicht eine Fokussierung auf literale Praktiken und Fähigkeiten, Offenheit im Hinblick auf bisher unbekannte Phänomene und eine robuste Verschränkung von theoretischen Konzepten und empirischen Daten.

6. Da die Analysen auf die spezifischen kommunikativen Haushalte der Familien ausgerichtet sind, wird eine *Untersuchung von Strukturvarianten* einzelner Gattungen obsolet. Stattdessen werden die literalen Praktiken im Rahmen der sekundären Auswertungen fallintern zu Profilen literaler Familienkulturen zusammengefasst und fallübergreifend verglichen (s. unten, Kapitel 6.4).

⁶² Die Reihenfolge der 5 Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Arbeiten nochmals angepasst. Deshalb erscheint in den Ergebniskapiteln und in den Befundtabellen (im Anhang) die Grobkategorie "medial schriftliche Handlungen" VOR der Grobkategorie "weitere 'schulnahe' sprachliche Handlungen". Inhaltlich wurden die Kategorien aber nicht verändert.

Sequenzanalysen

Die Sequenzanalysen basieren auf den Audio- und Videodaten, die bei den Familienbesuchen und bei der Lesestandserhebung registriert wurden. Bei diesen Analysen werden einzelne literale Handlungen (literacy events, vgl. Bloome u.a. 2008, S. 11 und Hymes 1972, S. 52) auf der Mikroebene der Herstellungsprozesse unter Einbezug ihrer interaktiven, sequenziellen, indexikalischen und multimodalen Natur untersucht (Isler & Künzli 2011, S. 198). Dabei werden individuelle (kognitive, sprachliche und literale) Fähigkeiten identifiziert, charakterisiert und geordnet. Die daraus resultierenden situationspezifischen Fähigkeitskonstellationen werden im Rahmen der Sekundäranalysen (s. unten) fallintern verglichen und zu situationsübergreifenden Fähigkeitsprofilen verdichtet. Abschliessend wird die Übereinstimmung der Fähigkeitsprofile mit den Ergebnissen der Verfahrens "Lesestufen" überprüft.

Um aus beobachteten Ko-Konstruktionen der Kinder (und weiterer AkteurInnen) auf ihre latenten kognitiven, sprachlichen und literalen Fähigkeiten zu schliessen, müssen die beobachteten Interaktionen – verstanden als Prozesse der gemeinsamen Sinnkonstruktion unter spezifischen situativen und institutionellen Bedingungen (vgl. Hymes 1974, S. 9) – möglichst präzise analysiert werden. Sequenzanalytische Ansätze der Sozialforschung sind auf diese Zielsetzung ausgerichtet (Willems 2008, S. 48). In Verbindung mit linguistischen Instrumentarien erlauben sie eine detaillierte Analyse beobachtbarer sprachlicher Äusserungen und der ihnen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, S. 62). Das für diese Studie gewählte Vorgehen bezieht sich auf drei unterschiedliche sequenzanalytische Ansätze: die Gattungs-, Konversations- und Diskursanalyse.

Die *Gattungsanalyse* nach Knoblauch und Luckmann (2008) gewährleistet die Verortung der Sequenzanalysen im Rahmen einer übergeordneten, verschiedene Daten und Methoden integrierenden Forschungsprozesses. Das Verfahren wurde oben bereits zusammenfassend dargestellt. Der vierte Schritt entspricht der Sequenzanalyse im engeren Sinn: Es wird durch "konversationsanalytisch orientierte Analysen [der] detaillierte Verlauf, die regelhafte Abfolge von Redezügen und Redesequenzen rekonstruiert" (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 541). Dabei werden Merkmale der Binnenstruktur (Prosodie, Sprachvarietät, Sprachregister, stilistische und rhetorische Figuren, musterhafte Wendungen, Motive und Topoi), der situativen Verwirklichung (musterhafte Redezugabfolgen, Mittel der Gesprächsorganisation, Präferenzstrukturen, nichtsprachliche Aspekte "sozialer Veranstaltungen") und der Aussenstrukturen (institutionelle und milieubedingte Merkmale) untersucht (ebd., S. 542ff). Um die Aussagekraft der Analysen zu stärken, sollte die Interpretation nach Möglichkeit in einer Gruppe durchgeführt, auch auf mündliche (z.B. prosodische) Aspekte bezogen und ausschliesslich mit der Evidenz der Daten begründet werden (ebd. S. 541). Die erste Anforderung – das Interpretieren in einer Gruppe – kann in diesem Dissertationsprojekt nicht eingelöst werden. Da der Forschungsgegenstand der individuellen Sprachfähigkeiten in einem engen Zusammenhang mit den im Datenmaterial manifesten verbalen und paraverbalen Phänomenen steht und eine besonders starke empirische Evidenz ermöglicht,⁶³ ist dieser Mangel m.E. vertretbar.

Das schrittweise Vorgehen bei der Auswertung der Audio- und Videodaten orientiert sich an der *Konversationsanalyse*. Bergmann beschreibt diese Methode als "mikrosoziologischen Ansatz zur Analyse der Strukturen symbolisch vermittelter Interaktion" (Bergmann 2008, S. 527) und charakterisiert sie u.a. durch einen "strikt empirischen Weg der Untersuchung sozialer Interaktion" (ebd. S. 525) und die "Konzentration auf die Strukturebene der Interaktion" (ebd. S. 526). Beide Charakteristika sind für diese Studie von hoher Relevanz: Durch Einbezug der formalen Strukturen von Interaktionen soll die Analyse ihrer inhaltliche Eigenschaften komplementiert und die empirische Evidenz der Interpretation insgesamt verstärkt werden. Bergmann beschreibt das Vorgehen bei einer Konversationsanalyse anhand folgender Prinzipien:

1. Audiovisuelle Aufzeichnung von realen Interaktionen in ihren originären Kontexten.
2. Eine Verschriftung der Interaktion, die das aufgezeichnete Datenmaterial nicht bereinigt und normalisiert, sondern in seinen (verbalen, para- und nonverbalen) Details bewahrt.
3. Identifikation von "Ordnungselementen", die in der Interaktion wiederholt vorkommen und von den AkteurInnen (mutmasslich) methodisch eingesetzt werden. Dabei kann es

⁶³ Zum Verständnis des geäusserten sprachlichen Zeichens als objektive Realität und Ansatz empirischer Sozialforschung s. Volosinov: "In this sense, the reality of the sign is fully objective and lends itself to a unitary, monistic, objective method of study. A sign is a phenomenon of the external world. Both the sign itself and the effects it produces (...) occur in outer experience." (Volosinov, zitiert in Bloome et al. 2008, S. 18).

sich um Phänomene ganz unterschiedlicher Art (wie Interaktionssequenzen, Formulierungen, Interjektionen oder nonverbale Äusserungen) handeln.

4. Identifikation und Beschreibung der interaktiven "Probleme" die durch diese Ordnungselemente bearbeitet und evtl. gelöst werden, d.h. Verständnis der interaktiven Funktionen dieser Elemente.
5. Herausarbeitung der formalen Mechanismen bzw. Prinzipien ihrer Anwendung.
6. Suche nach ähnlichen Fällen im Datenmaterial und Überprüfung der Mechanismen bzw. Prinzipien sowie ihrer Anwendungen durch die AkteurInnen.
7. Untermauerung der Plausibilität bzw. Gültigkeit der Analyse durch a) mehrfache Belege im Datenmaterial, b) womöglich Belege für Markierungen von Verstössen gegen die Prinzipien durch die AkteurInnen und c) das aus den Nachfolgeäusserungen re-konstruierte Verstehen der Interaktionspartner (Bergmann 2008, S. 531–534; s. auch Knoblauch 2003, S. 106f).

Dieses Vorgehen ist – entsprechend der Zielsetzung der Methode – auf die formalen Strukturen und Prozesse von Interaktionen ausgerichtet. In den Sequenzanalysen dieser Studie werden Herstellungsregeln nicht als Gegenstand untersucht (es geht stattdessen um individuelle Fähigkeiten). Formale Merkmale der Interaktion können aber viel dazu beitragen, die inhaltliche Sinn-Ko-Konstruktion genauer zu verstehen und diese Interpretation empirisch zu verankern. Das Vorgehen der Konversationsanalyse wird im Grossen Ganzen übernommen, bei den Schritten 3 bis 5 werden aber neben den formalen auch inhaltliche Aspekte analysiert (Hymes 1974, S. 54f).

Die *Diskursanalyse* untersucht Interaktionen aus einer stärker linguistisch geprägten Perspektive. Auf den theoretischen Grundlagen der Funktionalen Grammatik (Halliday), der Sprechakttheorie (Austin und Searles) und der Ethnografie der Kommunikation (Hymes, Gumpertz) werden sprachliche Äusserungen in ihren sozialen Kontexten im Hinblick auf ihre Strukturen und Funktionen analysiert (Becker-Mrotzek & Vogt 2009, S. 15). Dabei stehen grössere, "übersatzmässige" Einheiten – Texte als Formen der schriftlichen, "zerdehten" und Gespräche als Formen der mündlichen, situierten Kommunikation – im Fokus (ebd., S. 15 & 33). Die sprachlichen Anteile von Interaktionen werden aber nicht isoliert, sondern in engem Zusammenhang mit weiteren kommunikativen, situativen und institutionellen Faktoren untersucht (ebd. S. 33). Bloome et al. (2008) betonen die gegenseitige Bedingtheit von situierten Interaktionen ("microlevel processes") und gesellschaftlichen Verhältnissen ("macrolevel processes") (Bloome et al. 2008, S. 29)⁶⁴, die Komplexität, Interaktivität und Historizität der Kontexte (ebd. S. 37) und die Funktion von Interaktionen zur Darstellung und Aushandlung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen (ebd. S. 38). Im Rahmen dieses Grundverständnisses können Diskursanalysen sehr unterschiedlich ausgestaltet werden. Die AutorInnen geben vier Beispiele von alternativen Auswertungen derselben Unterrichtssequenz (einer Klassendiskussion im Anschluss an die Lektüre einer Kurzgeschichte):

- A *Perspektive der interaktionalen Soziolinguistik*: Durch eine systematische, schrittweise Mikroanalyse werden kleine Inhaltseinheiten ("message units") anhand von linguistischen Markierungen identifiziert und zu übergeordneten Interaktionseinheiten ("interactional units") gruppiert. Auf dieser Grundlage wird der Interaktionsverlauf mit Bezug auf die AkteurInnen und die verwendeten Handlungstypen (z.B. Anregung, Behauptung, Beurteilung) analysiert und modellhaft strukturiert (ebd. 79ff).
- B *Soziokognitive Perspektive*: Auf der Grundlage theoretischer Konstrukte (im Beispiel: des Aufbaus eines mentalen Modells beim Textverstehen anhand von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Texts, Vorwissen und intertextuellen Bezügen) werden die Äusserungen der AkteurInnen inhaltlich untersucht, um zu überprüfen, wieweit der von der Lehrperson ausgestaltete gemeinsame Lehr-Lernprozess mit dem kognitionstheoretischen Prozessmodell übereinstimmt (ebd. S. 96ff).
- C *Ethnomethodologischen Perspektive*: Auf der Basis einer lautorientierten Umschrift (mit Markierungen von paraverbalen Phänomenen wie Pausen oder Betonungen) werden musterhafte Redezugfolgen (im Beispiel: das positive Quittieren von Beiträgen durch die

⁶⁴ Die von Bloome et al. verwendeten Begriffe der Mikro- und Makroebene decken sich nicht vollständig mit jenen von Groeben (2004, S. 155): Die Mesoebene der sozialen "Gebilde" (wie z.B. einer Familie oder Schulklasse) ist bei Bloome et al. der Makroebene subsumiert.

Lehrperson) identifiziert und in ihrer Variationen untersucht. Dabei werden Mechanismen der Markierung und des Verstehens von Suggestivfragen sowie implizite Unterrichtsgegenstände (moralisches Urteilen, von der Lehrperson präferierte Sprechweisen) aufgedeckt (ebd. S. 105).

- D *Kritische ("Black Feminist") Perspektive:* Analysiert werden explizite und implizite Bezüge der Lehrerin und der SchülerInnen auf die Hauptfigur der gelesenen Kurzgeschichte, eine junge, ambitionierte Afroamerikanerin. Dabei werden wertende Konnotationen der verschiedenen AkteurInnen identifiziert und auf ihre Verankerungen im Text überprüft. So kann gezeigt werden, dass die Ko-Konstruktion der Hauptfigur stark durch verborgene ideologische Haltungen (und nicht durch den Text) gesteuert wurde (ebd. 119ff).

Jede dieser vier Perspektiven bietet für diese Studie interessante Ansätze: die detaillierte Dokumentation und Analyse verbaler, para- und nonverbaler Phänomene (Perspektiven A und C), die Untersuchung diskursiver Prozesse und ihrer Funktionen (Perspektiven C, teilweise auch A und B), die Fokussierung der Auswertung auf bestimmte theoretisch abgeleitete Aspekte (Perspektiven B und D), die Verschränkung von Interaktion und sprachbezogener Kognition (Perspektive B) und den Einbezug von Textmaterial in die Analyse (Perspektive D).

Auf dieser Grundlage lassen sich für die Sequenzanalysen der vorliegenden Arbeit folgende Ziele und Grundsätze formulieren:

Die Sequenzanalyse dient *erstens* der systematischen Darstellung der beobachteten Interaktionen. Auf der Basis von lautorientierten Umschriften werden anhand verbaler, para- und nonverbaler Phänomene formale und inhaltliche Struktur- und Prozessmerkmale identifiziert, beschrieben und auf ihre Funktionsweise hin untersucht. Einbezogen werden Aspekte der Binnenstruktur und der situativen Verwirklichung. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf den Handlungen der Kinder bzw. auf der Art und Weise, wie sie die Interaktion formal und inhaltlich mitgestalten. Die situativen Kontextbedingungen und ggf. die verwendeten Textmaterialien werden bei der Interpretation berücksichtigt. Die Befunde werden im Datenmaterial auf ihre Gültigkeit und Musterhaftigkeit überprüft. Ziel ist die datengeleitete formale und inhaltliche Charakterisierung der einzelnen Interaktionen.

Die Merkmale der einzelnen Interaktionen werden *zweitens* im Hinblick auf literale Fähigkeiten der beteiligten Kinder interpretiert. Die fünf theoretisch abgeleiteten Grobkategorien von Literalität (s. oben, Gattungsanalysen) dienen dabei als Leitfragen, die zur Identifikation und Strukturierung von Befunden verwendet werden können, dabei aber auch empirisch geprüft und ggf. modifiziert, ergänzt oder verworfen werden müssen. Ziel ist die Ausarbeitung situationsspezifischer Profile literaler Fähigkeiten der vier Kinder.

Die situationsspezifischen Fähigkeitsprofile bilden die Grundlage für die fallinternen und fallübergreifenden Vergleiche (s. unten). Die Architektur spezifischer Handlungsmuster (Ehlich & Rehbein, referiert in Becker-Mrotzek & Vogt 2009, S. 33ff), familienspezifische Interaktionsmuster (Quasthoff & Kern 2007, S. 288) sowie Fragen nach der Herstellung von Identität, normativer Wahrheit und Macht (vgl. Bloome et al. 2008, S. 50, 53, 37) stehen hier nicht im Vordergrund, weil das Sample soziostrukturell sehr homogen ist und die Interaktionen stark durch die Forschenden mitgesteuert wurden. Auf dieser Grundlage können keine Bezüge zu familiären Diskursmustern, Orientierungen oder sozialen Milieus hergestellt werden.

Teilstandardisiertes Einschätzungsverfahren

Das Instrument "Lesestufen" (Niedermann & Sassenroth 2002) ist ein theoriegeleitetes Instrumentarium zur Diagnose und Förderung der individuellen Leseleistungen (Niedermann & Sassenroth 2002, S. 5). Es basiert auf einem entwicklungspsychologischen Stufenmodell, das die kindliche Leseentwicklung in sieben Phasen (von präliteral-symbolischen Leistungen beim Betrachten von Bilderbüchern bis zum flüssigen Lesen) beschreibt (ebd. S. 7). Das Kind wird im Sinn der strukturgegenetischen Tradition der Entwicklungspsychologie (vgl. Flammer 2009, S. 129) als neugieriges und problemlösendes, sich weitgehend selbstbildendes Wesen verstanden, dessen Lese- und Schreibentwicklung durch psychische Faktoren (z.B. basale oder übergeordnete Verarbeitungsstörungen) beeinträchtigt und durch geeignete Lernangebote angeregt werden kann (Niedermann & Sassenroth 2002, S. 13f). Das Verfahren ist als gemeinsames Betrachten und ggf. Lesen eines spezifischen Bilderbuches ("Dani hat Geburtstag") mit zunehmend anspruchsvollem Bild- und Textmaterial ausgestaltet, die Durchführung und Auswertung ist durch eine Protokollbogen und ein Manual stark vorstrukturiert.

Dieses Instrument wird aus folgenden Überlegungen eingesetzt: Erstens werden durch die vorgegebene Vorgehensweise und den Einbezug eines spezifischen Bilderbuchs wichtige Situations- und Prozessmerkmale über die vier Fälle hinweg konstant gehalten. Es ist zu vermuten, dass dadurch die subjektiven Faktoren der Kinder und insbesondere ihre literale Fähigkeiten stärker hervortreten und leichter identifiziert und verglichen werden können. Zweitens werden diese Interaktionen im Vergleich mit den Gesprächen in den familiären Kontexten stärker durch die Forschenden und das Verfahren vorstrukturiert. Da sie zudem im Kindergarten stattfinden, sind sie insgesamt deutlich "schulförmiger" (vgl. Thévenaz-Christen 2005). Dadurch wird ein Vergleich zwischen eher kindgesteuert-familiären und eher erwachsenengesteuert-schulischen Gesprächen möglich.⁶⁵ Drittens eröffnet das Verfahren im Sinn der Methodentriangulation (Flick 2008b, S. 313) einen zweiten Zugang zu den literalen Fähigkeiten der Kinder.

5.5 Sekundäre Auswertungsmethoden

Fallinterne Vergleiche

Die verschiedenen Erhebungen und Auswertungen dieser Studie ermöglichen vielfältige fallinterne und fallübergreifende Vergleiche. Auf der Ebene des Falls (bzw. des einzelnen Kindes) stehen zwei Ziele im Vordergrund: Erstens soll das Verständnis der Gegenstände (literale Praktiken und Fähigkeiten) durch Daten- und Methodentriangulation vertieft werden (Flick 2008b, 311 und 313). Dieser Anspruch wird durch Vergleiche der berichteten und beobachteten Praktiken (Kapitel 9) sowie der situationsspezifischen Fähigkeitsprofile (Kapitel 10 und 11) eingelöst. Zweitens sollen die Bezüge zwischen den familiären Rahmenbedingungen und den Praktiken und Fähigkeiten der Kinder untersucht werden. Dazu werden für jedes Kind die Ergebnisse der gegenstandsspezifischen Auswertungen – Profile der literalen Familienkulturen und der Fähigkeiten der Kinder – zueinander in Bezug gesetzt (Kapitel 12). Diese fallinternen Vergleiche dienen dazu, ein möglichst umfassendes Verständnis der einzelnen Fälle zu erarbeiten (Flick 2008b, S. 311; Schreier 2006a, S. 352).

Fallübergreifende Vergleiche

Neben den fallinternen Vergleichen spielen fallübergreifende Vergleiche in dieser Studie eine zentrale Rolle. Sie werden zu verschiedenen Zeitpunkten des Auswertungsprozesses mit unterschiedlichen Zielsetzungen durchgeführt:

1. Der Vergleich der familiären Rahmenbedingungen und der Besuchsverläufe in den vier Familien (Kapitel 7) ermöglicht eine Einschätzung der Aussagekraft der nachfolgenden Fallvergleiche.
2. Der Vergleich der literalen Familienkulturen (d.h. der literalen Angebote und Praktiken in den vier Familien; Kapitel 9) ermöglicht eine breitere, fallübergreifende Darstellung literaler Praktiken und ggf. eine Kontrastierung unterschiedlicher Familienprofile.
3. Die Vergleiche der Fähigkeitsprofile der vier Kinder in ihren familiären Kontexten (Kapitel 10) und in einer schulischen Erhebungssituation (Kapitel 11) erlauben es, ein fallübergreifendes Inventar literaler Fähigkeiten zu erstellen und am Einzelfall beobachtete Bezüge zwischen Interaktionsmerkmalen und Fähigkeiten zu überprüfen.
4. Der Vergleich der Bezüge zwischen Rahmenbedingungen, Familienkulturen und Fähigkeitsprofilen (Kapitel 12) dient ebenfalls der Überprüfung von am Einzelfall entdeckten Bezügen.

Da in dieser Studie vier Fälle untersucht und kontrastierend verglichen werden, sind die Voraussetzungen für eine Typenbildung (grössere Fallzahlen, um Gruppen von mehreren Fällen zu bilden) nicht gegeben. Bei den Fallvergleichen kommen Matrizendarstellungen zum Einsatz, die eine "systematische Darstellung von Ergebnissen über mehrere Fälle hinweg" erlauben (Schreier 2006b, S. 437). Dabei ist generell zu berücksichtigen, dass der gewählte methodologische Zugang keine quantitativen Auswertungen (z.B. Häufigkeiten bestimmter Praktiken) und keine verallgemeinernden Schlüsse (z.B. vom Fehlen bestimmter Praktiken im Datenmaterial auf ein generelles Defizit der literalen Familienkultur) zulässt. Das Erkenntnispotenzial dieser Vergleiche liegt in der Identifikation ihrer übereinstimmenden und kon-

⁶⁵ Die Interaktion bleibt aber auch bei der Lesestanderhebung dyadisch und unterscheidet sich diesbezüglich grundsätzlich von triadischen Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 5.1).

trastierenden Merkmale (Schreier 2006a, S. 352) und – darauf aufbauend – in der *Generierung von "gegenstandsverankerten Theorien, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet" und "durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten (...) entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt" sind* (Strauss & Corbin 1996 [1990], S. 7f.). Durch den konsequenten Einsatz von Fallvergleichen sowie durch die methodische Durchführung und transparente Darstellung des Auswertungsprozesses von den Daten bis zur Theorienentwicklung (Böhm 2008, S. 483) kann ein für qualitative Zugänge hoher Grad an Gültigkeit der Ergebnisse erreicht werden. Der empirische Nachweis ihrer Verallgemeinerbarkeit müsste allerdings durch hypothesenprüfende Zugänge geleistet werden.

6. Forschungsprozess

In diesem Kapitel wird der Forschungsprozess vom Feldzugang über die Samplebildung, Datenerhebung und -aufbereitung bis zu den Analyseverfahren beschrieben. Die Darstellung erfolgt detailliert, enthält viele Beispiele und ist entsprechend umfangreich. Ziel ist es, das methodische Vorgehen bei der Bearbeitung dieses komplexen Gegenstands möglichst vollständig zu explizieren und damit nachvollziehbar zu machen. Weil hier ein nicht-standardisiertes mehrstufiges Verfahren gewählt und teilweise neu entwickelt wurde, ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses als methodisches Gütekriterium (Steinke 2008, S. 324 ff) besonders wichtig.

Der Feldzugang, die Samplebildung, die Datenerhebung und ein kleiner Teil der Datenaufbereitung (die Rohtranskriptionen) erfolgten von Oktober 2004 bis Dezember 2007 im Rahmen des Projekts "Lernwelten - literacies". Die Auswertungsarbeiten wurden von beiden Forschenden in Eigenleistung über die Laufzeit des Projekts hinaus fortgesetzt, die Ergebnisse wurden in den Jahren 2008 bis 2011 publiziert. Der Grossteil der Datenaufbereitung (Grob- und Feintranskriptionen, Zusammenführung der Datensorten zu kohärenten Datensätzen) sowie sämtliche Auswertungen der Familienbesuche und Lesestandserhebungen wurden vom Autor im Rahmen dieses Dissertationsprojekts in den Jahren 2010 bis 2013 ausgeführt.

6.1 Feldzugang und Sample

Für das Projekt "Lernwelten – literacies" wurden zunächst zwei Kindergarten-Klassen gesucht. Die beiden Klassen sollten von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten und mittelständischen Familien besucht werden und bezüglich ihrer Zusammensetzung vergleichbar sein. Über berufliche Kontakte konnten im Herbst 2004 zwei Klassen gefunden werden, die dieses Kriterium erfüllten. In beiden Fällen stimmten die Schulbehörden und Lehrpersonen der Projektteilnahme zu. Im Zeitraum November bis Dezember 2004 wurden in diesen Klassen insgesamt fünf halbtägige Unterrichtsbesuche durchgeführt. Nach ersten Auswertungen dieser Beobachtungen informierten die Forschenden im September 2005 an einem Elternanlass des Kindergartens A persönlich über das Projekt. In der Folge meldeten sechs Familien ihre Bereitschaft zur Teilnahme an. Aus diesem Pool wurden vier Fokuskinder ausgewählt. Die Eltern unterzeichneten eine Mitwirkungsvereinbarung und erhielten im Anschluss an die Familienbesuche ein Incentive von 300 CHF.⁶⁶

Die vier Familien leben in einer Deutschschweizer Grossstadt. In allen Familien wird vorwiegend Schweizerdeutsch gesprochen. Die Eltern verfügen über mittlere bis höhere Berufsausbildungen, die Einkommensverhältnisse bewegen sich auf mittlerem bis höherem Niveau. Die Kinder unterscheiden sich bezüglich Alter (je zwei fünf- und sechsjährige Kinder) und Geschlecht (je zwei Mädchen und Jungen; genauere Angaben zu den vier Familien s. unten, 6.2 und Kapitel 7). Dieses Sample ermöglicht keine Vergleiche zwischen Familien mit kategorial unterschiedlichen sozioökonomischen Bedingungen. Zwar liegen aus dem Projekt "Lernwelten – literacies" Beobachtungs- und Videodaten aus zwei zugewanderten albanischsprachigen Familien vor. Diese Daten beschränken sich aber auf zwei kürzere Besuche pro Familie und wurden in Abwesenheit des Autors erhoben, so dass sie aus methodischen Gründen nicht mit den Daten der vier Fokuskinder vergleichbar sind.

6.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte (mit einer krankheitsbedingten Ausnahme) konsequent durch zwei Forschende. Die Beobachtungen in den beiden Kindergartenklassen wurden im November und Dezember 2004 durchgeführt, die Familienbeobachtungen und Interviews zwischen Oktober 2005 und Juni 2006 und die Lesestandserhebungen ebenfalls im Juni 2006. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Sample und die für das Dissertationsprojekt relevanten Erhebungen:

⁶⁶ Am Projekt "Lernwelten – literacies" beteiligten sich auch zwei albanischsprachige Familien. Weil im Kindergarten A keine Eltern mit Migrationshintergrund für eine Teilnahme gewonnen werden konnten, wurden diese Familien im Umfeld eines albanischsprachigen Pädagogen (Naxhi Selimi) rekrutiert und auch von ihm besucht.

Name	Geschlecht	KG-Jahr	Familiensprachen	Erhebungen
Jana	weiblich	2	Schweizerdeutsch (Mutter, Jana) Schweizer-/Standarddeutsch und Amharisch (Vater)	27.10.2005 9.11.2005 26.11.2005 2.12.2005 13.1.2006*
Victor	männlich	1	Schweizerdeutsch und Kroatisch (Mutter, Victor) Standarddeutsch (Vater) Schweizer-/Standarddeutsch und Kroatisch (Schwester)	9.11.2005 7.12.2006 3.2.2006 16.6.2006*
Boris	männlich	2	Schweizerdeutsch (Mutter, Bruder und Boris) Schweizerdeutsch und Französisch (Vater)	19.1.2006 22.2.2006 8.3.2006 29.3.2006*
Lena	weiblich	1	Schweizerdeutsch (Mutter, Vater, Schwester und Lena)	22.2.2006 22.3.2006 26.4.2006 22.6.2006*
Lesestandserhebungen mit allen vier Kindern (im Kindergarten)				23.6.2006

Abbildung 16: Sample und Erhebungstermine (KG-Jahr = Kindergartenjahr zum Zeitpunkt der Familienbesuche; * = Interviewtermine)

Familienbeobachtungen

In jeder Familie wurden an unterschiedlichen Wochentagen und zu unterschiedlichen Tageszeiten vier bis fünf Besuche durchgeführt. Die Dauer der Besuche bewegte sich zwischen eineinhalb und fünf Stunden (im Durchschnitt 2 Stunden 15 Minuten). In den Familien nahmen die Forschenden beobachtend „an den alltäglichen Lebenszusammenhängen der Beforschten“ (Legewie, 1995, S. 189) teil. Dabei definierten sie ihre Rolle als BesucherInnen, die jederzeit für alle ansprechbar sind und sich ggf. auch aktiv an Interaktionen des Kindes beteiligen. Die Beobachtungen waren auf sog. *literacy events* (Barton, 2007, S. 35f) ausgerichtet, die – dem in Kapitel 2 entwickelten Literalitätsmodell entsprechend – konzeptionell und medial schriftliche sowie Sprache objektivierende Handlungen umfassten. Deshalb waren neben Aktivitäten im Umgang mit literalen Artefakten (wie Büchern, Schreibwerkzeug, Notizzetteln oder Hörkassetten) auch mündliche Sprachhandlungen wie Erzählen, Beschreiben und Instruieren oder Sprachspiele relevant. Die Beobachtungen wurden als *Feldnotizen* festgehalten und womöglich durch *Audioaufnahmen* und Fotos ergänzt. Die Dokumentation der Familienbesuche durch Audioaufnahmen ist allerdings nicht vollständig: Bei den ersten Besuchen in Janas und Victors Familien wurde noch nicht mit einem Audiorecorder gearbeitet, und bei zwei späteren Besuchen (je einer bei Boris und Lena) haben technische Pannen zu lückenhaften Audiodaten geführt. Auch die Fotokamera wurde bei den ersten Besuchen noch nicht eingesetzt. Von den insgesamt 17 Familienbesuchen sind 14 durch Fotos und 12 durch Audioprotokolle zusätzlich dokumentiert (zur Aufbereitung und Zusammenführung der verschiedenen Daten s. unten, Kapitel 6.3). Die Verläufe der Besuche werden in Kapitel 7 dargestellt.

Familieninterviews

Beim letzten Familienbesuch wurde mit jeder Familie ein teilstrukturiertes Interview durchgeführt, um das subjektive Erleben des Forschungsprozesses durch die AkteurInnen sowie Informationen zum Familienkontext und zu sprachlichen und literalen Praktiken in der Familie zu erfragen. Der Interviewleitfaden umfasste folgende Themenbereiche:

Thematische Struktur der Familieninterviews

1. Teil (mit dem Fokuskind und der Mutter und/oder dem Vater):

1.1 Erleben der Besuche durch das Kind (Erinnerungen, auch anhand unserer Fotos)

1.2 Erleben der Familienbesuche durch die Forschenden

1.3 Weitere Fragen an das Kind:

- Sprachgebrauch
- Mediennutzung
- Befindlichkeit im Kindergarten
- Klärungsfragen zu den Besuchen (zum Erlebten, Erzählten)

1.4 abschliessende Ergänzungen

2. Teil (mit der Mutter und/oder dem Vater):

2.1 Erleben der Besuche durch die Eltern

2.2 Erleben der Besuche und Wahrnehmung des Kindes durch die Forschenden

2.3 Weitere Fragen an die Eltern:

- Ausbildungen und Berufstätigkeiten der Eltern
- Familiensituation (Konstellation, Geschichte, Familienarbeit)
- Sprachgebrauch
- Mediennutzung
- Befindlichkeit des Kindes in der Familie und im Kindergarten
- Klärungsfragen zu den Besuchen (zum Erlebten, Erzählten)

2.4 abschliessende Ergänzungen

2.5 Informationen zum weiteren Verlauf des Forschungsprojekts

Abbildung 17: Interviewleitfaden

Die Interviews dauerten zwischen 55 und 90 Minuten. Bei der Steuerung der Interviews hatte die situative Dynamik höhere Priorität als die schrittweise Abarbeitung des Leitfadens. Bei abweichenden Gesprächsverläufen bemühten sich die Forschenden, die übersprungenen Themenbereiche des Leitfadens später noch anzusprechen.

Lesestandserhebung

Nach Abschluss der Familienbesuche wurde mit jedem Fokuskind eine Lesestandserhebung durchgeführt. Diese provozierte, stärker standardisierte Situation sollte eine detaillierte Analyse der literalen Praktiken und Fähigkeiten aller Kinder unter vergleichbaren Bedingungen ermöglichen. Die Erhebungen wurden mit jedem Fokuskind einzeln in einem Nebenraum des Kindergartens realisiert. Der Autor führte die Gespräche mit den Kindern und füllte gleichzeitig die Beobachtungsbögen aus. Die zweite Forscherin sass mit am Tisch, bediente die Geräte (Audio- und Videorecorder) und hielt ergänzende Beobachtungen fest. Die Durchführung erfolgte in Anlehnung an das im Erhebungsinstrument beschriebene Vorgehen. Die Anweisungen an die Kinder wurden aber nicht im Wortlaut, sondern sinngemäss übernommen und dem Gesprächsverlauf angepasst. Das Verfahren dauerte je nach Beteiligung der Kinder 11 bis 21 Minuten.

Für die Lesestandserhebung wurde das Instrument "Lesestufen" (Niedermann & Sassenroth 2002) eingesetzt. Dieses Verfahren ist als gemeinsames Betrachten und ggf. Lesen des Bilderbuches "Dani hat Geburtstag" mit zunehmend anspruchsvollem Bild-, Symbol-, Schrift- und Textmaterial angelegt. Im Bilderbuch wird erzählt, was Dani und Lena im Zusammenhang mit Danis siebtem Geburtstag erleben: Dani lädt Lena und einige weitere Kinder zu seinem Fest ein. Lena liest die Einladung, geht in die Stadt und kauft für Dani ein Geschenk. Am Fest übergeben die Kinder ihre Geschenke und essen Schokoladentorte. Am Abend kommt Tante Alexandra zu Besuch und schenkt Dani eine Einladung für einen Zoobesuch, die sie gemeinsam lesen. Im Bett träumt Dani vom bevorstehenden Ausflug mit seiner Tante. Die Handlung spielt in der Lebenswelt 5- bis 6-jähriger Kinder⁶⁷. Im Zentrum steht die männliche Hauptfigur Dani: Er ist allein auf dem Titelbild abgebildet, und die Erzählung folgt über weite Strecken

⁶⁷ Dass die dargestellte Welt Kindern aus sozial unterprivilegierten Familien sehr viel weniger vertraut dürfte, kann in dieser Studie mit ihrem sozioökonomisch homogenen Sample vernachlässigt werden.

seinem Erleben. Lena tritt nur vorübergehend in den Vordergrund, als sie in die Stadt geht und für Dani ein Geschenk kauft. Damit sind die Identifikationsangebote für Mädchen und Jungen ungleich⁶⁸. Die Geschichte ist durchgängig realitätsbezogen. Das gilt auch für die distanten, über den Schauplatz hinausweisenden Themen: den Dinosaurier und den bevorstehenden Zoobesuch.

Aus dem Beobachtungsbogen (ebd. S. 51–61) wird ersichtlich, dass konzeptionell schriftliche Fähigkeiten auf der Textebene und Sprache objektivierende Fähigkeiten nicht im Fokus des Verfahrens stehen: Die Fragen zum Lesesinnverständnis sind alle auf die Identifikation lokaler, expliziter Informationen ausgerichtet, nur die letzte Frage betrifft das globale Textverstehen (ebd. S. 32). Für die Auseinandersetzung mit medialer Schriftlichkeit bietet das Bilderbuch dagegen zahlreiche Anregungen. Zu Beginn geht es um die Handhabung des Buchs als Artefakt, das Erkennen von Schriftzeichen und das Verstehen von Logogrammen (z.B. Firmenlogos, Verkehrsschilder), logografisch ausgestalteten Schriftzügen (z.B. Coca Cola oder COOP) und Einzelwörtern (z.B. Kindernamen). Später sind auch kurze Textabschnitte zu lesen, die aus kurzen, einfachen Sätzen bestehen. Die Redundanz von Bild- und Schriftinformation nimmt gegen den Schluss des Buches ab, so dass die Kinder stärker auf das Textverständnis angewiesen sind. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die einzelnen Seiten des Bilderbuchs (im Anhang stehen grössere Abbildungen aller Buchseiten zur Verfügung) und die bei der Auswertung berücksichtigten Fähigkeitsaspekte (vgl. die Anweisungen und Auswertungskriterien im Manual):

Seiten	Abbildungen	Fähigkeitsaspekte
Umschlag vorne		<ul style="list-style-type: none"> das (verkehrt herum liegende) Buch korrekt handhaben Bildinformation benennen Schrift erkennen erkennen und dekodieren
Umschlag innen		
Innentitel		

⁶⁸ Dieser Umstand könnte die Involviertheit der Jungen (Victor und Boris) begünstigen.

<p>S. 2-3</p>		<ul style="list-style-type: none"> das Buch handhaben (korrekt weiterblättern) aus Bildinformation auf Handlung schliessen Buchstaben erkennen Wörter dekodieren gelesene Wörter verstehen Text flüssig lesen und verstehen
<p>S. 4-5</p>		<ul style="list-style-type: none"> Bildinformation benennen vertraute Logogramme erkennen vertraute Schriftzüge erkennen Buchstaben erkennen Wörter dekodieren
<p>S. 6-7</p>		<ul style="list-style-type: none"> Bildinformation benennen vertraute Logogramme erkennen vertraute Schriftzüge erkennen Schrift erkennen Lesekonventionen kennen (Wortanfang, Lese-richtung) Buchstaben erkennen
<p>S. 8-9</p>		<ul style="list-style-type: none"> Buchstaben erkennen Wörter dekodieren häufige Wörter auf einen Blick erkennen Text flüssig lesen
<p>S. 10-11</p>		<ul style="list-style-type: none"> Wörter dekodieren häufige Wörter auf einen Blick erkennen Text flüssig lesen lokale explizite Textinformation (Name der Besucherin) verstehen lokale implizite Textinformation (im Bild sichtbares, im Text umschriebenes Tier) verstehen Verlesungen korrigieren
<p>S. 12-13</p>		<ul style="list-style-type: none"> Wörter dekodieren häufige Wörter auf einen Blick erkennen Text flüssig lesen lokale explizite Textinformation (erzählter Handlungsschritt von Dani) verstehen lokale explizite Textinformation (Danis Lieblingstier) mit Bildinformation vergleichen fehlerhafte Schreibweise (lieber statt leider) erkennen und korrigieren weitere Handlungsschritte erfinden

Umschlag innen		
Umschlag hinten		

Abbildung 18: Instrument "Lesestufen" (Niedermann & Sassenroth 2002): Links die Seitenzahlen und Abbildungen des Bilderbuchs "Dani hat Geburtstag", rechts die vom Autor aufgrund der Anweisungen und Auswertungskriterien des Manuals identifizierten Fähigkeitsaspekte. **gelb** = praktische Handhabung des Mediums Buch, **violett** = Verstehen von Bildinformation, **türkis** = Erkennen und Verarbeiten von Schrift, **grün** = Auseinandersetzung mit der Handlung der Geschichte

Wie bereits erwähnt diente das Instrument "Lesestufen / Dani hat Geburtstag" im Rahmen dieser Untersuchung der Realisierung stärker standardisierter und schulnäherer Gespräche und damit dem fallinternen und fallübergreifenden Vergleich der Interaktionsmerkmale und Fähigkeitsprofile. Seine Funktion als Erhebungsinstrument stand nicht im Vordergrund.

6.3 Datenaufbereitung

In den verschiedenen Erhebungssituationen (Beobachtungen und Interviews in den Familien, Lesestanderhebungen) wurden unterschiedliche Rohdaten (Feldnotizen, Fotos, Audio- und Videoaufnahmen) registriert. Sie mussten in je spezifischer Art aufbereitet und teilweise zusammengeführt werden, um für die Auswertungen eine genaue, vollständige und gut handhabbare Datenbasis zu erhalten. Folgende Arbeitsschritte wurden an den Rohdaten ausgeführt:

Aufbereitung der Beobachtungsprotokolle

Während der Familienbesuche hielten die Forschenden handschriftliche Feldnotizen fest. Im Anschluss an die Besuche erstellten sie individuelle Beobachtungsprotokolle. Diese Protokolle wurden als beschreibende Fliesstexte ausgeführt und elektronisch erfasst. Sie dokumentieren Aktivitäten und Äußerungen der Beteiligten (soweit möglich zitiert, andernfalls paraphrasiert), örtliche Gegebenheiten und Artefakte sowie Anmerkungen (z.B. Fragen, Erläuterungen, Interpretationen) der Forschenden in chronologischer Ordnung. Zitierte Aussagen sind durch Anführungs- und Schlusszeichen, Gedanken der Forschenden durch eckige Klammern als solche gekennzeichnet. Die Protokolle sind nicht sprachformal bereinigt. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll:

- 28 Zunächst reden wir über's Essen. Jana fragt, was es gäbe. Kürbissuppe mag sie
- 29 nicht. V. sagt, dass es nach der Suppe und dem Käse noch Fladen gibt. "Das
- 30 heisst hier 'Wähe!'" sagt M zu ihm. [M korrigiert Vs Deutsch noch mehrmals an
- 31 diesem Abend.] Jana will Microc oder Pancroc essen, aber keine Suppe, keinen
- 32 Käse. Sie zersänt mit der einer Scheibe dieses Knärkehrts eine zweite und isst

Abbildung 19: Passage aus einem Beobachtungsprotokoll. Der Ausschnitt zeigt Beispiele für zitierte und paraphrasierte Äusserungen und für Anmerkungen des Beobachters. M = Mutter, V = Vater.

Zu den Beobachtungen im Kindergarten sowie zum ersten Besuch in Janas Familie erstellten beide Forschenden je individuelle Beobachtungsprotokolle, die dann zusammengeführt und bereinigt wurden. Zu allen folgenden Familienbesuchen wurde aus Kapazitätsgründen nur noch ein Protokoll pro Besuch ausgearbeitet und anschliessend anhand der Feldnotizen beider Forschender bereinigt.

Grobtranskription der Audiodaten

Die Audiodaten der Familienbesuche und Lesestandserhebungen wurden in einem ersten Schritt von drei wissenschaftlichen Hilfskräften transkribiert. Die Transkriptionen wurde als lautorientierte Umschriften (eye dialect, vgl. Kowal & O'Connell 2008:441) ausgeführt und als Fliesstext dargestellt. Um den Datenverlust im Hinblick auf die multimodalen Sequenzanalysen möglichst gering zu halten (Bergmann 2008, S. 525), wurden die Äusserungen der AkteurInnen in Dialekt belassen und nicht ins Standarddeutsche übertragen. Sprecherwechsel wurden durch die Bezeichnungen der SprecherInnen (in Grossbuchstaben), Anmerkungen der TranskriptorInnen durch eckige Klammern markiert. Prosodische, para- und nonverbale Phänomene wurden nicht (bzw. nicht systematisch) dokumentiert. Der folgende Ausschnitt aus einem Rohtranskript veranschaulicht die Beschaffenheit dieser Daten:

- 84 DIETER: „Singsch s ganze Heft dure? He?“ [JANA singt einfach
- 85 weiter, ohne auf die Frage zu antworten. Nananana...] DIETER:
- 86 „Isch das für mich? Zum bhalte? – Läck, danke vill mal. Isch
- 87 das schön. Danke“ JANA: „Wo isch jetzt Ding nume blibe?“
- 88 DIETER: „Was suechsch?“ JANA: „Wo isch nume das Ding

Abbildung 20: Passage aus einem Rohtranskript

In diesem Beispiel zeigen sich einige *Inkonsistenzen* zwischen Audioprotokoll und Transkript: Der Text in eckigen Klammern ist beschreibend und zitierend (d.h. datenbegründet), nicht kommentierend oder interpretierend. Die Dokumentation der Äusserungen ist stellenweise zusammenfassend ("Nananana"), im Wortlaut ungenau ("Wo isch jetzt Ding nume blibe?") oder unvollständig (es fehlt die Bezeichnung des Geschenks als "Rösli", s. unten). Zudem ist der zeitliche Verlauf der Interaktion aus dem Transkript nicht ersichtlich. Solche Inkonsistenzen waren in allen Transkripten häufig anzutreffen (was angesichts des umfangreichen Datenmaterials und der begrenzten Erfahrungen und zeitlichen Res-

sources der wissenschaftlichen Hilfskräfte zwangsläufig der Fall ist). Die Transkripte wurden deshalb durch den Autor anhand der Audioprotokolle systematisch überprüft und bereinigt. Der folgende Ausschnitt aus einem bereinigten Transkript veranschaulicht diesen Überarbeitungsschritt:

- 1424 Mamamama, ma*mamama, mamamamamaaa,
1425 mamamama, mamamama, mamamamamaaa."
1426 DIS (bei *, während Jana weiter singt): „Isch das für mich? Zum bhalte? – Läck,
1427 danke vill mal. Weisch wie schön. Rösli! (...) Mhm! (...) Danke!“
1428 JANA: „Wo isch jetzt das Ding ä nume blibe?“ DIS: „Was suechsch?“ Jana sucht
1429 etwas auf ihrem Pult. JANA (ärgerlich): „Wo isch ä nume das Ding blibe?“ Pause
1430 (5s)

Abbildung 21: Dieselbe Passage in der von Autor bereinigten Fassung (BTF20)

Die Darstellung erfolgte auch in dieser bereinigten Fassung als lautorientierte Umschrift im Fliesstext. Die Äusserungen sind nun präzise und vollständig dokumentiert (dabei wird z.B. die rhythmische Struktur von Janas Gesang sichtbar, und der syntaktische Fehler in Janas Äusserung "Wo isch jetzt Ding nume blibe." verschwindet). Ausserdem ist der zeitliche Verlauf der Interaktion durch die Markierung von sich überlappenden Äusserungen und Pausen in groben Zügen erkennbar.

Beim Überarbeiten der Transkripte zeigte sich immer wieder, dass durch die Korrektur fehlender oder unzutreffend transkribierter Äusserungen sowie durch die Ergänzung para- und nonverbaler Informationen das Verständnis der dokumentierten Interaktionen wesentlich vertieft werden konnte. Dabei spielte auch die Erinnerung des Forschers an die erlebte Erhebungssituation eine wichtige Rolle. Sie erleichterte es in unserem Beispiel, das im Audioprotokoll undeutlich hörbare Wort "Rösli" zu erkennen und damit eine Schlüsselhandlung dieser Sequenz zu verstehen: Jana schenkt dem Forscher bei seinem letzten Besuch eine ausgeschnittene Rose. Erst die Identifikation des im Rohtranskript noch fehlende Worts "Rösli" hat es ermöglicht, den intertextuellen Bezug auf ein zurückliegendes Erlebnis und das Ansprechen des Beziehungsthemas zu verstehen. Das Beispiel zeigt, dass neben dem Verfassen von Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen auch das Transkribieren von Audiodaten bereits ein theoriegeladener und damit interpretativer Akt ist (Kowal & O'Connell 2008:440).

Angesichts des umfangreichen Datenkorpus (s. unten) war es allerdings nicht möglich, alle Transkripte vollständig in dieser Detailliertheit zu überarbeiten. Ziel war die Grobtranskription der Audiodaten in einer Form, die eine verlässliche Analyse der familiären Praktiken ermöglichen würde. Die Transkription sollte auf die Fragestellung ausgerichtet sein, ein unproportionaler Transkriptionsaufwand sollte vermieden werden (Kowal & O'Connell 2008:443). Die bereinigten Transkripte weisen deshalb folgende Eigenschaften auf:

- *Alle Rohtranskripte* wurden anhand der Audiodaten vollständig überprüft. Dabei wurden folgende Inkonsistenzen behoben:
 - fehlende oder fehlerhaft dokumentierte verbale Äusserungen
 - fehlerhafte Zuordnungen der Äusserungen zu den SprecherInnen
 - fehlende Beschreibungen von Geräuschen (Handlungs- und Hintergrundgeräusche)Zudem wurden die Anmerkungen überprüft, bei Bedarf korrigiert und zusätzliche Anmerkungen eingefügt.
- In vielen Transkripten wurden *einzelne Passagen*, die für die Forschungsfragen besonders relevant erschienen und/oder wegen ihrer Situiertheit und diskursiven Dynamik beson-

ders schwer verständlich waren, genauer transkribiert (vgl. das oben dargestellte Beispiel). Dabei wurden folgende zusätzlichen Merkmale dokumentiert:

- zeitlicher Verlauf der Interaktionen (z.B. Überlappungen, Unterbrechungen, Pausen)
- sprachliche Auffälligkeiten (z.B. Abbrüche, Stockungen, Wiederholungen)
- prosodische, para- und nonverbale Phänomene (z.B. Betonungen, Lautstärke, Lachen)

- Passagen ohne Beteiligung der Fokus Kinder (z.B. Gespräche zwischen den Eltern und den Forschenden) wurden in den Rohtranskripten nicht transkribiert, sondern nur zusammenfassend beschrieben. Bei der Überarbeitung wurden diese Passagen nur transkribiert, wenn sie von besonderer Relevanz für die Forschungsfragen waren.
- Formale Inkonsistenzen (z.B. unterschiedliche Bezeichnungen der SprecherInnen oder unterschiedliche Markierungen von Zitaten und Beschreibungen) wurden bei der Überarbeitung nach Möglichkeit bereinigt, sind aber nicht vollständig ausgeräumt.

Die so aufbereiteten Grobtranskripte wurden in einem nächsten Schritt mit den Beobachtungen und Fotos zu den entsprechenden Familienbesuchen zusammengeführt (s. unten). Sie dienten als Datenbasis für die Untersuchung sprachlicher und literaler Praktiken in den Familien und für die Auswahl geeigneter Passagen für die Sequenzanalysen von Ko-Konstruktionsprozessen. Für diese ausgewählten Passagen wurden zusätzlich detaillierte Feintranskriptionen erarbeitet. Das entsprechende methodische Vorgehen wird weiter unten beschrieben.

Kategorisierung der Fotos

Die bei den Familienbesuchen aufgenommenen digitalen Fotos mussten kategorisiert werden, damit sie zuverlässig mit den anderen Daten (den Beobachtungsprotokollen und Grobtranskripten) verknüpft werden konnten. Dazu wurden für jedes Foto der Name des Fokus Kindes, der Besuchstermin, der Aufnahmezeitpunkt und das Sujet im Filenamen erfasst. Diese Informationen ermöglichten es, jedes Foto im sequentiellen Verlauf der Besuche zeitlich präzise zu verorten.

Integration der Datenarten zu kohärenten Datensätzen

Die aufbereiteten Beobachtungsprotokolle, Grobtranskripte und Fotos wurden anschliessend in einem einzigen Dokument pro Familienbesuch zusammengeführt. Ziel war es, alle verfügbaren Daten zum Verlauf eines Besuches in Form eines kohärenten, chronologisch geordneten Datensatzes für die Analyse zugänglich zu machen. Dazu wurden für jeden Besuch folgende Arbeitsschritte ausgeführt:

1. Das (kürzere) Beobachtungsprotokoll wurde in das (längere) Grobtranskript eingebaut. Das naturgemäss streng chronologisch aufgebauten Grobtranskript diente dabei als verbindliche zeitliche Ordnungsstruktur: Die Passagen des Beobachtungsprotokolls wurden inhaltlich mit dem Grobtranskript verglichen und an den passenden Stellen in das Grobtranskript eingefügt. Dabei blieben die beiden Datensorten durch unterschiedliche Schriften (Times für den Text des Grobtranskripts, Arial für den Text aus dem Beobachtungsprotokoll) identifizierbar.
2. Redundante Informationen beider Datensorten (z.B. Äusserungen, die auch im Beobachtungsprotokoll zitiert oder paraphrasiert waren, oder Beschreibungen von nonverbalen Aktivitäten, auf die auch im Grobtranskript hingewiesen wurde) wurden zugunsten der aussagekräftigeren und verlässlicheren Datensorte reduziert. Da die Audioaufnahmen in aller Regel erst nach der Begrüssung einsetzen und vor der Verabschiedung beendet wurden, sind diese Besuchsphasen in vielen Datensätzen nur durch Beobachtungen dokumentiert. Umgekehrt sind bei doppelt dokumentierten Sequenzen die Passagen aus den Beobachtungsprotokollen oft (fast) vollständig in den transkribierten Passagen aufgegangen.
3. Der neue Text wurde durch Zwischentitel und Absätze grob in Handlungseinheiten oder Episoden gegliedert. Bei der Abgrenzung der Episoden kamen zwei datenbegründete Kriterien zum Einsatz: Themenwechsel und/oder Situationsveränderung (Ortswechsel oder Veränderung des beteiligten Personenkreises).

213 DIS: "Das isch e grossi!" Die Mutter deponiert die nächsten Crêpes auf dem Stapel. DIS:

214 "Und ich mach zue?" Er hält das Handtuch, das direkt neben dem Backofen hängt, zur

215 Seite und schliesst die Tür. DIS: "Guet." A: "So, au wieder."

216 **Küche: Topflappen aus dem Kindergarten**

217 (19:15) [REDACTED] (bezieht sich auf seinen Topflappen): „Ich hett doch no än andere, äs wiisses

218 Huehn.“ A: „Äs wiisses Huehn, wo du gmacht häsch im Chindsgi. Wo isch es? Ah det obe isch

219 es.“ [REDACTED] „Säll iche abhole?“ A: „Ja, watsch es ab hole?“ DIS: „Säll iche abhole?“ A: „Ja

Abbildung 22: Ausschnitt aus dem Datensatz 25BTF. Boris (Name abgedeckt) bäckt gemeinsam mit seiner Mutter Pfannkuchen, der Forscher (DIS) assistiert dabei.

Das Beispiel veranschaulicht folgende Elemente von Datensätzen: Textpassagen aus einem Grobtranskript (Schriftart Times) und aus einem Beobachtungsprotokoll (Schriftart Arial), Zwischentitel zur Markierung einer neuen Episode (Themenwechsel), Zeitmarken sowie datenbegründete Erläuterung (in Klammern).

4. Anhand der Audiodatei wurden im ganzen Text sporadisch (in der Regel zu Beginn der Episoden) Zeitmarken eingefügt. Sie erlauben es, zu jeder Passage rasch die zugehörigen Audiodaten aufzurufen (z.B. um bei der Analyse einen ungefähren Wortlaut zu präzisieren oder nach ergänzenden Hinweisen auf die situativen Bedingungen zu suchen).
5. Nun wurden die vorhandenen Fotos an den entsprechenden Stellen in den Text eingefügt und mit einer Legende (zur inhaltlichen Erläuterung), einer Zeitmarke (als Referenz zur Audiodatei) sowie der aktuellen Aufnahmezeit versehen. Wenn die auf den Fotos dargestellten Inhalte auch zu anderen (früheren oder späteren) Zeitpunkten handlungsrelevant waren, wurden Kopien der Fotos auch an diesen Stellen in den Text eingesetzt. Da die digitalen Fotos zeitlich präzise definiert sind und in den Audioprotokollen das Klicken der Kamera oft klar erkennbar ist, konnte die Verbindung dieser beiden Datenarten viel zur präzisen Rekonstruktion der Zeitstruktur der Familienbesuche beitragen.



865 ((Foto Zimmerverbot: Audio 1:23:28, Uhrzeit 17:25:50))

866 (1:23:30) [REDACTED] Jetzt chunt genau das Lied. (5s) Das isch 's Lied. ... (15s) (Kassette: Abschiedslied der

867 alten Dame; sie erinnert sich an die schöne Zeit mit Cap) [REDACTED] (??). (10s)

868 DIS (flüstert): Das wett i au nö fötele. (Kassette: Fortsetzung des Lieds)



869 ((Foto Poster Wildkätzchen: Audio 1:24:08, Uhrzeit 17:26:30))

Abbildung 23: Ausschnitt aus dem Datensatz 30BTF. Lena (Name abgedeckt) hört sich eine Geschichte ab Audiokassette an. Der DIS fotografiert gleichzeitig einige Objekte in ihrem Zimmer.

Das Beispiel veranschaulicht folgende Elemente von Datensätzen: Fotos mit Legenden, Zeitmarken, Sprechpausen, unverständliche Äusserung und Zusammenfassung des aktuellen Texts der im Hintergrund erzählten Geschichte (in verkleinerter Schrift).

6. Abschliessend wurden die Personenbezeichnungen (VORNAMEN für das Fokuskind und ggf. Vornamen für weitere Kinder, Initialen der Vornamen für Mutter und Vater, DIS und SKU für die Forschenden) vereinheitlicht. Verschiedene weitere formale Merkmale, die für die Untersuchung familiärer Praktiken nicht relevant sind und deren Bereinigung sehr viel Handarbeit erfordert hätte, wurden ressourcenbedingt nicht vereinheitlicht. Dazu gehören etwa die Markierung von Beschreibungen durch runde Klammern, die Markierung von Zitaten durch Anführungs- und Schlusszeichen oder die Kursivsetzung von Kommentaren und Interpretationen (sie sind bereits durch eckige Klammern als solche gekennzeichnet).

Durch diesen Prozess der Datenintegration wurde für jeden Familienbesuch ein Datensatz generiert, der sämtliche verfügbaren Informationen umfasst, chronologisch und thematisch/diskursiv geordnet ist, neben verbalen auch Bilddaten enthält und bei Bedarf einen raschen Zugriff auf die Audio-Rohdaten ermöglicht. Insgesamt wurden 17 Datensätze im Umfang von 10 bis 87 (durchschnittlich 40) Seiten erzeugt. Der Korpus aller Datensätze zu den Familienbesuchen umfasst 688 Seiten (zwischen 139 und 205 Seiten pro Kind). Ein Beispiel eines Datensatzes findet sich im Anhang.

Feintranskription ausgewählter Audiodaten

Bei den Sequenzanalysen der ausgewählten Interaktionen in den familiären Kontexten sollten verbale, para- und nonverbale Phänomene ausgewertet werden. Diese Interaktionen bestanden in aller Regel aus Dyaden, und sich überlappende Redezüge waren vergleichsweise selten. Zudem enthielten die Audiodaten keine zusätzlichen visuellen Informationen. Für die Feintranskriptionen wurden deshalb folgende Lösungen gewählt:

- Die Grobtranskripte der ausgewählten Sequenzen wurden anhand der Audiodaten zu *lautorientierten Umschriften* ("eye dialect", Kowal & O'Connell 2008, S. 441) verfeinert. Die Äusserungen wurden in Dialekt belassen und nicht ins Standarddeutsche übertragen, um Informationsverluste zu vermeiden (Bergmann 2008, S. 525). Dabei wurden zusätzlich zum Wortlaut der Äusserungen auch Merkmale des zeitlichen Verlaufs (z.B. Überlappungen, Pausen, Dehnungen), sprachliche Auffälligkeiten (z.B. Abbrüche, Stockungen, Wiederholungen) sowie prosodische (Betonung, Intonation, Lautstärke), para- und nonverbale Phänomene (z.B. Lachen) festgehalten. Die Fliesstextschreibweise und die Markierung der Sprecherwechsel durch Namen oder Initialen in Grossbuchstaben wurden beibehalten. Die Transkriptionsrichtlinien für diese Studie orientieren sich an Bohnsack (1999, S. 233f), Kowal und O'Connell (2008, S. 441ff) sowie Kuchartz (2005, S. 39ff). Sie sind im Anhang dokumentiert.
- Die ausgewählten Sequenzen wurden in *Episoden* unterteilt. Episoden werden als thematisch zusammenhängende Interaktionseinheiten verstanden, wobei der thematische Zusammenhang sprachlich-explizit oder praktisch-implizit sein kann (z.B. wird bei einem Tischgespräch zunächst länger über den Kindergarten und dann über die Katze gesprochen, oder ein Kind schaut sich zuerst ein Buch über Dinosaurier an und beginnt dann, Dinosaurier zu zeichnen). Der Beginn einer neuen Episode wurde im Transkript durch einen Absatz und das Einfügen einer Zeitmarke gekennzeichnet. Das neue Thema wurde grün hervorgehoben.
- Zur Abgrenzung einzelner *Sprechereignisse* ("speech events", Hymes 1972, S. 52) innerhalb von Episoden wurden Absätze eingefügt, wenn eine oder mehrere der folgenden Bedingungen erfüllt waren:
 - thematische Bewegungen in längeren monologischen Redezügen
 - thematische Bewegungen verbunden mit Sprecherwechseln
 - lange Sprechpausen (4 Sekunden oder länger)
 - bestimmte wiederkehrende Aktivitäten (z.B. gelegentliches Umblättern von Seiten)
 - Situationsveränderungen (räumliche oder personelle Veränderungen)Sprechpausen und wiederkehrende Aktivitäten wurden gelb, Situationsveränderungen hellblau markiert.

Feintranskription der Videodaten

Die Ausarbeitung der Video-Feintranskriptionen zu den vier Lesestandserhebungen erfolgte anhand der Audio- und Videodaten. Zunächst wurden die Audio-Rohtranskriptionen der wissenschaftlichen Hilfskräfte vom Autor formal bereinigt (d.h. einheitlich bezeichnet, formatiert und anonymisiert) und durch Einfügen von Absätzen und Video-Zeitmarken grob vorstrukturiert. Dabei wurde das Aufliegen einer neuen Doppelseite des Bilderbuchs "Dani hat Geburtstag" als Kriterium für den Beginn einer neuen Einheit verwendet. Dieser Sachverhalt wurde von den AkteurInnen interaktiv hergestellt und konnte in den Videodaten eindeutig bestimmt werden.

In einem zweiten Schritt wurden die Rohtranskriptionen anhand der Audiodaten wie folgt überarbeitet:

- Verbale Äusserungen wurden im Hinblick auf ihre Vollständigkeit (z.B. bei wiederholtem Ansetzen), ihren exakten Wortlaut, auffällige prosodische Merkmale (z.B. Lautstärke, Betonung, lautierende Aussprache) und ihre zeitliche Abfolge (Dehnungen, Überlappungen, Pausen) überprüft und bereinigt.
- Zusätzlich wurden paraverbale Merkmale (insbesondere hörbares Lachen) sowie weitere hörbare Ereignisse (z.B. das Vorbeifahren eines Zugs oder Kinderstimmen im Flur) nachgetragen.

Drittens wurden die Transkriptionen anhand der Videodaten erneut überprüft, bei Bedarf korrigiert und mit visuellen Informationen ergänzt, die für den Nachvollzug des Interaktionsverlaufs relevant erschienen:

- praktische Handlungen mit Artefakten (z.B. das Buch nehmen, drehen oder öffnen; etwas zeichnen oder aufschreiben)
- Zeigehandlungen (z.B. einen Finger, eine Hand oder einen Stift auf bestimmte Stellen im Buch legen, tippen oder richten)
- mimische und gestische Ausdrucksformen (z.B. nicht hörbar lächeln, das Gesicht verziehen, die Lippen zusammenkneifen, nicken oder den Kopf schütteln)
- die Blickführung (z.B. Blickkontakt herstellen, halten und abbrechen; bestimmte Stellen oder Seiten im Buch anschauen; nach oben oder ins Unbestimmte schauen)
- Körperhaltungen und ihre Veränderungen (z.B. sich aufrichten, sich jemandem zu- oder sich abwenden, den Kopf aufstützen, einen Finger in den Mund stecken)

Da die Videokamera bei der Erhebung auf die Kinder ausgerichtet war, ist das Handeln des Forschers im Videomaterial unvollständig dokumentiert: Wenn er sich zurücklehnte oder dem Manual zuwandte, wurden seine nonverbalen Beiträge nicht mehr erfasst. Unter diesen Umständen war eine konsequent auf visuelle Handlungsaspekte fokussierende Interaktionsanalyse aus methodischen Gründen nicht möglich. Deshalb wurden visuelle Handlungselemente auch bei der Feintranskription nur selektiv, nach Massgabe ihrer vermuteten Relevanz berücksichtigt. Ihre Beschreibungen sind in runden Klammern in den Fliesstext eingeschoben. Im Übrigen wurden dieselben Transkriptionsrichtlinien verwendet wie für die Audio-Feintranskriptionen (s. oben und Anhang).

Schliesslich wurden die Feintranskriptionen in einem vierten Schritt auf Themenwechsel überprüft und thematische Einheiten durch Absätze (innerhalb der grösseren, auf die Buchseiten bezogenen Einheiten) gekennzeichnet. Ausserdem wurden aus dem Bilderbuch vorgelesene Passagen durch eine andere Schrift (Times New Roman) hervorgehoben.

Datenkorpus (Übersicht)

Der Datenkorpus dieser Untersuchung besteht aus 17 Datensätzen (Beobachtungen, Grobtranskriptionen und Fotos) zu den Familienbesuchen, vier audiobasierten Feintranskripten ausgewählter Sequenzen aus dem Familienkontext und vier videobasierten Feintranskripten der Lesestandserhebungen im Kindergarten. Die folgende Tabelle gibt dazu einen Überblick:

	Files	Datensätze Familienbesuche		Audiotranskripte Familiensequenzen		Videotranskripte Lese-standserhebung	
		Dauer	Seiten	Dauer	Seiten	Dauer	Seiten
Jana	11-12BF, 13BF, 15B, 16B, 20BTF, 20A1, 40V1	15h 05'	154	16'	8	20'	17
Victor	14B, 17BTF, 22BTF, 37TF, 22A1, 39V1	7h 20'	139	17'	13	25'	22
Boris	21BTF, 23BTF, 25BTF, 29BTF, 23A1, 42V1	8h 40'	205	23'	14	12'	16
Lena	24BTF, 26TF, 30BTF, 38BTF, 24A1, 41V1	7h 35'	190	24'	17	15'	20
Total		38h 40'	688	1h 24'	54	1h 12'	75

Abbildung 24: Datenkorpus der vorliegenden Untersuchung. Die Filebezeichnungen geben Auskunft über die einbezogenen Datensorten: B = Beobachtungsprotokoll, F = Fotos, T = (Grob-)Transkript, A1 = Audio-Feintranskript, V1 = Video-Feintranskript

Die erheblich längere Dauer der Familienbesuche bei Jana ist darauf zurückzuführen, dass Jana bei mehreren Besuchen phasenweise abwesend war, und dass der letzte Besuch durch die Möglichkeit, Jana in den Ballettkurs zu begleiten, besonders lange gedauert hat. Der Seitenumfang der Datensätze zu Jana ist trotzdem verhältnismässig gering, weil erst beim letzten Besuch Audioaufnahmen gemacht werden konnten und der Anteil der (längeren) Grobtranskriptionen in den Datensätzen kleiner ist als bei den anderen Kindern. Auch der (im Vergleich mit Boris und Lena) deutlich geringere Seitenumfang von Victors Datensätzen ist damit zu erklären, dass für den ersten Besuch und Teile des zweiten Besuchs keine Audioaufnahmen und damit auch keine Grobtranskriptionen vorliegen. Diese heterogene Datenlage wurde bei den Auswertungen berücksichtigt (s. unten). Die Seitenzahlen der Audiotranskripte variieren v.a. wegen des Einbezugs von Fotos (ausgeprägt bei Victor) und von Text der Geschichtenkassette (bei Lena).

6.4 Auswertungsverfahren

Verdichtung der Datensätze zu Verlaufsbeschreibungen

Im Rahmen der Gattungsanalyse sollten die Daten aus allen Familienbesuche vollständig ausgewertet werden. Der Korpus der Datensätze mit einem Volumen von 688 Seiten war dafür allerdings zu umfangreich. Da sich das Auswertungsverfahren nicht auf prozessuale Verläufe von Handlungen, sondern auf ihre Gattungsmerkmale und Aussenstrukturen bezieht, konnte die Datenbasis verdichtet werden: Die 17 Datensätze (im Umfang von 139 bis 205 Seiten) wurden zu vier Verlaufsbeschreibungen (im Umfang von 13 bis 26 Seiten) zusammengefasst. Eine solche Verdichtung von Daten stellt einen tief greifenden interpretativen Akt dar: Durch die zusammenfassende Beschreibung von beobachteten bzw. dokumentierten Situationen, Handlungen und Äusserungen werden die Daten reduziert und in der subjektiven Lesart des Forschers dargestellt (s. Bergmann 2007, S. 50). Dieses Vorgehen wurde aus folgenden Gründen trotzdem gewählt:

1. Die zu untersuchenden kommunikativen Gattungen treten in den Verlaufsbeschreibungen viel *deutlicher* hervor als in den – für diesen Gegenstand – zu detailreichen transkribierten Passagen der Datensätze.
2. Dieser interpretative Schritt wäre auch bei einer direkten Analyse von einzelnen transkribierten Passagen notwendig, um Einheiten auf der mittleren Ebene der kommunikativen Gattungen zu identifizieren. Er erfolgte hier lediglich *früher und am gesamten Datenmaterial*.
3. Die Datensätze sind bezüglich der Datenarten (Beobachtungsprotokolle, Grobtranskripte, Fotos) sowohl in sich als auch im fallinternen und fallübergreifenden Vergleich heterogen. Mit den Verlaufsbeschreibungen konnte eine *grössere Homogenität* erzielt und die

Vergleichbarkeit (bezüglich des Untersuchungsgegenstands der sprachlichen und literalen Praktiken) wesentlich erhöht werden.

4. Die vier Sequenzanalysen ausgewählter Gespräche aus den Familienbesuchen, die auf der Basis der hochauflösenden Rohdaten und Feintranskripte durchgeführt werden sollten, würden eine *Triangulation* mit den entsprechenden Passagen der Verlaufsbeschreibungen ermöglichen und damit – zumindest an vier Passagen – eine Überprüfung der Interpretationen erlauben (zur Auswahl der Passagen für die Sequenzanalysen s. unten, Abschnitt "Sequenzanalysen").

Diese Verdichtung der Datensätze zu Verlaufsbeschreibungen, oder anders formuliert: Diese Vorinterpretation des gesamten Datenmaterials aus den Familienbesuchen für die Inhalts- und Gattungsanalysen erfolgte methodisch kontrolliert nach folgenden Grundsätzen:

- Handlungen mit Beteiligung der Fokuskinder werden in ihrem Verlauf *vollständig und chronologisch* beschrieben (wenn nur die Eltern anwesend waren wurden stellenweise nur Inhaltsangaben zu den Gesprächsthemen gemacht).
- Die Beschreibung beschränkt sich auf in den Datensätzen *dokumentierte Phänomene*. Ergänzungen, die in den Daten belegt sind (z.B. Erläuterungen, die sich auf vorangehende oder nachfolgende Passagen stützen, oder Übersetzungen aus dem Dialekt) werden in Klammern gesetzt, Zitate durch Anführungs- und Schlusszeichen markiert und Interpretationen als solche benannt oder in eckige Klammern gesetzt.
- Der Besuchsverlauf wird chronologisch sequenziert. Die *Sequenzen* werden anhand folgender Kriterien voneinander abgegrenzt: Situative (personelle, räumliche) Veränderungen sind in den Verlaufsbeschreibungen durch neue Tabellenfelder gekennzeichnet, thematische Veränderungen (innerhalb von Tabellenfeldern) durch Absätze. Hauptthemen und -aktivitäten werden durch Fettdruck hervorgehoben.
- Aus den Verlaufsbeschreibungen kann schnell und zuverlässig auf die Datensätze zugegriffen werden. Die einzelnen Familienbesuche wurden klar voneinander abgegrenzt. Die Passagen wurden durch *Referenzen* mit den korrespondierenden Belegstellen verknüpft.
- Auch in den Verlaufsbeschreibungen markieren unterschiedliche Schrifttypen die den Passagen zugrunde liegenden *Datenarten* (Arial für Beobachtungsprotokolle, Times für Grobtranskripte).
- *Unregelmässigkeiten* wie Datenlücken oder besonders detailliert beschriebene Passagen werden expliziert.

Die folgenden Abbildungen veranschaulichen den Prozess der Verdichtung von einem detailliert dokumentierenden Datensatz zu einer zusammenfassenden Verlaufsbeschreibung.

- 1311 [redacted] "Mhm. (liest). [Mit ° markierte Konsonanten: korrekte Lautwerte.] Nina. De - d°
- 1312 - e - l° - i - a. Delia. Lynn." SKU: "Mhm." [redacted] "L° - e - o - n° - i. (...) Tarik. (...) x° -
- 1313 Alex." SKU: "Mhm! (...) Und?" [redacted] "A - l° - e - ssio." SKU: "Mhm!" Yael: "L° - a -
- 1314 b° - i - n° - o - d° - a. Labinota." (Blättern) SKU: "Ja. Sind das die - gäll - alli die wo mit
- 1315 dir in Chindsgi chömed?" [redacted] „Ja, fascht alli“ SKU: „Fast alli?“ [redacted] „Aso da sind
- 1316 no die Grosse debi gsii, won'n ich bi dä Chline gsi bin, han ich das gschribe.“ [redacted]
- 1317 hantiert mit Stiften. SKU: „Ja.“
- 1318 **Gesangsimprovisationen I**
- 1319 (1:39:00) [redacted] (beginnt zu schreiben oder zu zeichnen und singt dazu; jeder Takt in etwas
- 1320 höherer Tonlage, rhythmisch)

Abbildung 25: Auszug aus einer feintranskribierten Passage des Datensatzes 20BTF (zum letzten Familienbesuch bei Jana; Name verdeckt).

Diese Passage ist in der Verlaufsbeschreibung verdichtet und wie folgt dargestellt:

<p>in Janas Zimmer; Jana und SKU (DIS ist in der Küche)</p>	<p>(...)</p> <p>SKU fragt sie, ob Wan-Jung und Nina die Geheimsprache auch schreiben würden. Nur Nina, meint Jana. Dann entdeckt SKU die von Jana geschriebene Liste der Kindernamen, und Jana liest alle acht Namen teils lautierend und synthetisierend, teils direkt als ganze Wörter vor. Sie erklärt auf Nachfrage, da seien auch noch ältere Kinder dabei, sie habe das geschrieben, als sie noch bei den Kleineren gewesen sei (1304).</p> <p>Jana beginnt zu zeichnen oder zu schreiben. Dabei singt sie in ihrer Geheimsprache eine Liedstrophe (sie übernimmt vermutlich Rhythmus und Melodie eines ihr bekannten Liedes). DIS kommt ins Zimmer zurück (1319).</p>
<p>in Janas Zimmer; Jana, DIS und SKU</p>	<p>Jana schreibt/zeichnet und blättert weiter, singt dabei in ihrer Geheimsprache und verwendet phasenweise Melodie und Rhythmus des Lieds "De <u>Samichlaus</u>, de <u>Samichlaus</u>". Sie singt mal flüsternd, mal laut. DIS Frage, ob sie das ganze Heft durchsinge, beantwortet sie nicht (1330).</p> <p>(...)</p>

Abbildung 26: Auszug aus der Verlaufsbeschreibung von Jana. Die rot eingerahmte Stelle bezieht sich auf die Zeilen 1311 bis 1317 des Datensatzes 20BTF (s. vorgängige Abbildung).

Das Beispiel veranschaulicht folgende Merkmale der Verlaufsbeschreibungen: Die Sequenzen sind durch Tabellenfelder und Absätze abgegrenzt. Die Beschreibung beschränkt sich auf datengestützte Phänomene, interpretierende Hinweise sind als solche gekennzeichnet (hier: als Vermutung). Referenzen verweisen auf die Belegstellen in den Datensätzen. Auf Transkripten beruhende Beschreibungen sind in der Schriftart Times gesetzt, Hauptaktivitäten sind fett markiert.

Inhaltsanalysen der berichteten familiäre Rahmenbedingungen

Diese Inhaltsanalyse wurde durchgeführt, um von den Eltern (und Kindern) berichtete Angaben zu den familiären Rahmenbedingungen zusammenzutragen. Die Datenbasis bildeten die vier Datensätze mit den Grobtranskripten der Familieninterviews. In einem deduktiven Auswertungsprozess wurde zunächst ein Raster mit folgenden mit folgenden Kategorien entwickelt:

- Geschlecht, Alter, Kindergartenjahr und Alltagssprache(n) des Kindes
- Ausbildungen, bisherige Berufstätigkeiten, aktuelle Berufstätigkeit(en) und Sprachen der Mutter
- Ausbildungen, bisherige Berufstätigkeiten, aktuelle Berufstätigkeit(en) und Sprachen des Vaters
- Geschwister, Wohnsituation, Familiensprachen, Familienarbeit, Präsenz des Vaters in der Familie und finanzielle Lage

Anschließend wurden die vier Interviews anhand dieses Rasters ausgewertet. Neue Informationen zu den familiären Rahmenbedingungen, die im Verlauf der weiteren Analysen an anderen Stellen der Datensätze auftauchten, wurden laufend in den Raster eingetragen.

Inhaltsanalysen der beobachteten und berichteten literalen Angebote

Die Inhaltsanalysen zu beobachteten und berichteten Angeboten wurden zeitlich parallel zu den Gattungsanalysen durchgeführt. Erfasst wurden beobachtete literale *Artefakte*, die den Kindern in ihren familiären Kontexten zur Verfügung standen (z.B. Schriftwerkzeuge, Fotos, Verkleidungsmaterial, Hörmedien oder ausgestellte Objekte), *Regeln* zu deren Benutzung und *öffentliche Bildungsangebote* (z.B. Bibliotheken, Ausstellungen, Konzerte). Im Anschluss an die Analysen der Verlaufsbeschreibungen wurden zusätzlich sämtliche Fotos im Hinblick auf weitere Belege für literale Angebote überprüft. Die Belege wurden in eine zweite Befundtabelle "Literale Angebote" eingetragen und mit Referenzen versehen. Dabei wurden induktiv zwölf Kategorien gebildet (eine Darstellung dieses Kategoriensystems findet sich in Kapitel 8). Wenn Artefakte zurückliegende literale Praktiken belegten, wurden entsprechende Einträge in die Befundtabelle "Literale Praktiken" (s. unten) vorgenommen.

Inhaltsanalysen der berichteten (oder durch Artefakte belegten) literalen Praktiken

Der für die Gattungsanalysen entwickelte Grobraster (s. oben, Kapitel 5.4) wurde auch verwendet, um die von den Eltern (oder Kindern) berichteten literalen Praktiken einzuordnen. Einerseits wurden auf der Basis der Datensätze die Interviewpassagen mit den Eltern und Kindern vollständig und chronologisch durchgearbeitet. Andererseits wurden laufend Aussagen von Eltern und Kindern erfasst, die im Verlauf der Gattungsanalyse an anderen Stellen der Verlaufsbeschreibungen auftauchten. Praktiken, die nicht explizit erwähnt wurden, aber durch Artefakte (z.B. Schriftprodukte der Kinder) belegt waren, wurden ebenfalls erfasst. Berichtete oder durch Artefakte belegte Praktiken, die in Bezug zu einer oder mehrerer Dimensionen von Literalität standen, wurden anhand der Grob- und Feinkategorien in die Befundtabelle eingetragen und mit Referenzen versehen. Um beobachtete und berichtete Praktiken zu unterscheiden, wurden erstere in kursiver und letztere in normaler Schrift gesetzt. Für die Schritte vier und fünf der Gattungsanalysen (s. unten) wurden sowohl beobachtete als auch berichtete Praktiken berücksichtigt, die beiden Datenquellen wurden aber weiterhin unterschieden, damit ihre unterschiedliche Aussagekraft bei der Interpretation berücksichtigt werden konnte.

Gattungsanalysen der beobachteten literalen Praktiken

Die Gattungsanalysen wurden in Anlehnung an das von Knoblauch und Luckmann beschriebene Verfahren (s. oben, Kapitel 5.4) durchgeführt. Der Auswertungsprozess verlief in fünf Schritten: Erstanalyse, Nachanalyse, Konsolidierung, Profilbildung und Fallvergleich:

1. Die *Erstanalyse* war bei weitem der aufwändigste und komplexeste Arbeitsschritt. Sie erfolgte pro Kind, wurde also viermal durchgeführt. Der in den Verlaufsbeschreibungen dokumentierte Handlungsstrom der vier bis fünf Familienbesuche eines Kindes wurde chronologisch, schrittweise und vollständig durchgearbeitet. Handlungen mit Bezug zu einer oder mehreren Grobkategorien (s. Kapitel 5.4) wurden in der Befundtabelle "Literale Praktiken" registriert, deren Felder zunächst nur durch die fünf Grobkategorien und die

Namen der vier Kinder strukturiert war.⁶⁹

Kategorien	Jana	Victor	Boris	Lena
konzeptionell schriftl., realitätsbezogen				
konzeptionell schriftlich, fiktional				
medial schriftlich	Jana liest uns die Zahlen auf dem Massstab vor (11-12BF174)			
weitere "schulnahe"				
Sprache objektivierend				

Abbildung 27: Struktur der Befundtabelle "Literale Praktiken" zum Registrieren literaler Handlungen und Beispiel eines Eintrags (Verbalphrase mit Referenz zum Datensatz).

Die literalitätsbezogenen Handlungen wurden als Verbalphrasen beschrieben und mit einer Referenz (Bezeichnung des Datensatzes und Angabe der Zeilenzahl) versehen. Bei Unklarheiten wurde die detaillierte Dokumentation der Passage im Datensatz konsultiert. Die literalen Handlungen wurden zunächst konkret und situationspezifisch beschrieben (s. obiges Beispiel). Tauchten im Verlauf der Analyse weitere vergleichbare Handlungen auf, wurden (bei "gleichen" Handlungen) die neuen *Belegstellen ergänzt* oder (bei "ähnlichen" Handlungen) die *Beschreibungen modifiziert*. Dabei wurde eine situationsunabhängigere, aggregierte Formulierung gewählt. Um einen Informationsverlust zu vermeiden, wurden die einzelnen Belege mit Hinweisen auf die verschiedenen Themen oder Situationen ergänzt. Solche Gruppen von mehreren vergleichbaren Einzelhandlungen bildeten die Grundlage für die Identifikation musterhafter literaler Praktiken (s. unten).

Konzeptionell schriftliche realitätsbezogene Praktiken

von distanten Sachverhalten erzählen	(...)	Boris erzählt von anderen Kindern (Nachbarsmädchen: 21BTF236, 21BTF299, Freund: 23BTF556)
--------------------------------------	-------	---

Medial schriftliche Praktiken

Printmedien handhaben	Jana sucht und findet bestimmte Seiten im Prinzessin-Heft (13BF84, 20BTF1273, 20BTF1405)	(...)
-----------------------	--	-------

Abbildung 28: Beispiele von zwei Feinkategorien und zwei Einträgen für die Registrierung gleicher und ähnlicher Handlungen in die Befundtabelle "Literale Praktiken".⁷⁰

Im Zug der Identifikation, Beschreibung, Zuordnung und Gruppierung literaler Handlungen entstand sehr rasch die Notwendigkeit, die fünf Grobkategorien des Rasters induktiv – aufgrund der Unterscheidungsmerkmale der gefundenen Handlungen – weiter auszudifferenzieren: Einerseits wurden Feinkategorien gebildet, um literale Handlungen den Grobkategorien zuzuordnen, aber von andersartigen Handlungen derselben Grobkategorie abzugrenzen (Beispiele s. oben, Tabelle X). Andererseits wurden Bezeich-

⁶⁹ Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

⁷⁰ In Janas Beispiel sind die drei belegten Einzelhandlungen weitgehend identisch. In Boris Beispiel variieren die Handlungen thematisch, und die Beschreibung der Handlung (bzw. Praktik) ist allgemeiner formuliert.

nungen von Feinkategorien modifiziert, um mehreren Handlungsgruppen (bzw. Praktiken) gerecht zu werden. So entstand im Verlauf der Analysen ein System von 5 Haupt- und 30 Feinkategorien (eine Darstellung findet sich im Kapitel 8).

Da diese Analysen pro Kind durchgeführt wurden, ergab sich ab dem zweiten Kind das Problem, dass neu eingeführte Feinkategorien bei den vorhergehenden Kindern nicht in die Analyse mit einbezogen waren. Um zu einem späteren Zeitpunkt eine gezielte Nachanalyse dieser Feinkategorien durchführen zu können, wurde im Raster festgehalten, bei welchem Kind eine Feinkategorie erstmals eingeführt wurde. Abschliessend wurden für jedes Kind alle Feinkategorien gekennzeichnet, zu welchen keine Befunde beigebracht werden konnten.

2. Nach Abschluss des ersten Analyseschritts fanden sich bei den ersten drei Kindern Leerstellen in der Befundtabelle, die durch später hinzugefügte Feinkategorien entstanden waren und nicht als fehlende Praktiken fehlinterpretiert werden durften. Sie waren bei Jana recht zahlreich (12 Feinkategorien) und nahmen dann rasch ab (4 bei Victor, 1 bei Boris). Diese Leerstellen wurden durch Nachanalysen überprüft und ggf. gefüllt. Dazu wurden die Verlaufsbeschreibungen im Hinblick auf diese Feinkategorien erneut vollständig durchgearbeitet und allfällige Befunde in der Tabelle nachgetragen.
3. Die Befundtabelle war im Verlauf einer zeitaufwändigen Analyse mehrerer Datenkorpora entstanden und im Hinblick auf die Formulierungen und die Anordnung der Einträge innerhalb der einzelnen Tabellenfelder entsprechend heterogen. Deshalb wurde sie an dieser Stelle des Auswertungsprozesses *konsolidiert*. Dabei wurden über alle vier Fälle hinweg die Beschreibungen der Feinkategorien und Handlungsgruppen überprüft und bei Bedarf optimiert. Ziel war es, die Feinkategorien und Handlungsgruppen möglichst prägnant (knapp und gebau) zu beschreiben und voneinander abzugrenzen. Ausserdem wurde in Tabellenfeldern mit mehreren Handlungsgruppen deren Reihenfolge überprüft und ggf. vereinheitlicht (z.B. wurden die Einträge in der Feinkategorie "fiktive Welten inszenieren" entlang der Achse "selber eine Rolle spielen – mit Spielfiguren spielen – Objekte animieren – eine Geschichte mitspielend begleiten" angeordnet, und Handlungen der Fokuskinder wurden Handlungen, die von anderen Familienmitgliedern ausgingen, vorangestellt). Damit standen die Daten in einer neuen, kontrolliert aggregierten Form für die weiteren Analyseschritte (Profilbildung und Fallvergleich) zur Verfügung.

An dieser Stelle wurden auch die Ergebnisse der Inhaltsanalysen zu den berichteten Praktiken, die während der vorhergehenden Schritte laufend in die Befundtabelle einflossen, überprüft, ergänzt und konsolidiert.

4. Die fallspezifische *Profilbildung* (vgl. Kapitel 9) erfolgte unter Einbezug der Inhaltsanalysen in mehreren Schritten: Erstens wurde das literale Angebot der Familie auf der Basis der Befundtabelle "literales Angebot" anhand des entsprechenden Kategoriensystems zusammenfassend beschrieben und im Hinblick auf Auffälligkeiten kommentiert. Zweitens wurden die berichteten oder durch Artefakte belegten Praktiken auf der Basis der Befundtabelle "literale Praktiken" anhand des entsprechenden Kategoriensystems gebündelt und kommentiert. Drittens wurden die beobachteten Praktiken ausgewertet. Dazu wurden die in die Befundtabelle "literale Praktiken" eingetragenen Handlungen zunächst nach Rekurrenz untersucht: Handlungen, die wiederholt (in verschiedenen Sequenzen oder mehrmals innerhalb einer Sequenz) vorkamen wurden als Praktiken identifiziert und anhand des Kategoriensystems "literale Praktiken" wiederum gebündelt und kommentiert. Einige besonders falltypische Praktiken wurden am Datenmaterial veranschaulicht. Viertens wurden diese drei Auswertungen zu Profilen aggregiert. Dazu wurden auf der Grundlage der Befundtabelle "literale Praktiken" die fünf Grobkategorien eingeschätzt: Wenn viele oder alle Feinkategorien einer Grobkategorie durch Belege abgedeckt und die einzelnen Feinkategorien differenziert belegt waren, wurde die Grobkategorie als "markant ausgeprägt" eingeschätzt und im Profil rot markiert. Waren keine oder wenige Feinkategorien belegt und die Belege pro Feinkategorie nur punktuell, wurde die Grobkategorie als "gering ausgeprägt" eingeschätzt und gelb markiert. In allen anderen Fällen erfolgte eine Einschätzung als "deutlich ausgeprägt" (orange). Anschliessend wurden die Profile zusammenfassend charakterisiert.

5. Beim *Fallvergleich* wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der literalen Angebote sowie der berichteten und beobachteten literalen Praktiken zunächst einzeln untersucht. Dazu wurden die Befunde zur Relevanz der Grobkategorien in den vier Familien in Tabellen eingetragen. Anschliessend wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen und zwischen den Kategorien zusammenfassend beschrieben. Zusätzlich wurden die Diskrepanzen und Übereinstimmungen zwischen den berichteten und beobachteten Praktiken untersucht und diskutiert.
- In einem weiteren Schritt wurden die Ergebnisse der drei Auswertungen zu übergreifenden Profilen gebündelt. Dabei kamen neben ausgewählten Grobkategorien (realitätsbezogene, fiktionale, medial schriftliche, weitere "schulnahe" sowie Sprache objektivierende Praktiken, Medientypen und öffentliche Bildungsangebote) weitere Kriterien ins Spiel, die im Datenmaterial belegt waren: die Bedeutung rezeptiver und produktiver Praktiken, die Nähe zu Kindergarten und Schule sowie verschiedene Aspekte der pädagogischen Familienkultur (Teilhabe der Kinder, pädagogisches Engagement beider Eltern und Geschwisterbeziehung). Diese Kriterien wurden wiederum tabellarisch dargestellt, für jedes Kind eingeschätzt und fallübergreifend verglichen. Abschliessend wurden die vier Familienkulturen anhand ihrer kontrastierenden Merkmale zusammenfassend beschrieben.
- Bei den Fallvergleichen ist zu berücksichtigen, dass der gewählte methodologische Zugang keine quantitativen Auswertungen (z.B. Häufigkeiten bestimmter Praktiken) und keine verallgemeinernden Schlüsse (z.B. vom Fehlen bestimmter Praktiken im Datenmaterial auf ein generelles Defizit der literalen Familienkultur) zulässt. Verglichen wurden deshalb nicht die einzelnen Feinkategorien oder Praktiken, sondern die aggregierten Grobkategorien bzw. die Einschätzungen ihrer Relevanz, gemessen am Vorkommen und an der Vielfalt der ihnen untergeordneten Praktiken.

Sequenzanalysen der beobachteten Fähigkeiten in den familiären Kontexten (Audiodaten)

Die Sequenzanalysen dienen erstens der Beschreibung und Charakterisierung der beobachteten Interaktionen anhand ihrer formalen und inhaltlichen Struktur- und Prozessmerkmale. Zweitens werden auf dieser Grundlage literale Fähigkeiten der Kinder re-konstruiert (vgl. oben, Kapitel 5.4). Die Arbeiten wurden fallweise durchgeführt: Die Auswahl, Transkription und Analyse der Sequenzen erfolgte zunächst für Jana, dann für Victor, Boris und Lena. Für die *Auswahl der Sequenzen* waren folgenden Kriterien massgebend:

- Für sequenzanalytische Auswertungen sind Aufzeichnungen kommunikativer Vorgänge in natürlichen Situationen notwendig (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 540). Deshalb konnten nur Interaktionen einbezogen werden, die *durch Audioaufnahmen dokumentiert* waren. Bei zwei Fokuskindern (Jana und Victor), hat dieses technische Kriterium die Auswahl mehr oder weniger stark eingeschränkt.
- Die Interaktionen sollten eine Perspektiventriangulation (Flick 2008b, S. 315, s. unten, Kapitel 11) zwischen literalen Praktiken und Fähigkeiten ermöglichen. Deshalb wurden nur Situationen einbezogen, die eine oder mehrere der im Rahmen der Gattungsanalysen identifizierten *literalen Praktiken* umfassten.
- Die Sequenzen sollten im Hinblick auf *unterschiedliche Dimensionen von Literalität* (s. oben, Kapitel 2) relevant sein. Dieses Kriterium wurde berücksichtigt, indem einzelne Sequenzen mit Bezügen zu mehreren Dimensionen ausgewählt wurden.
- Jede Interaktion sollte eine möglichst vollständige *diskursive Einheit* bilden (Smith 2008, S. 81; vgl. auch Becker-Mrotzek & Vogt 2009, Quasthoff et al. 2011). Bei der Auswahl wurde deshalb darauf geachtet, dass Beginn und Ende der Sequenzen durch im Datenmaterial evidente (durch Situationsveränderungen bedingte oder von den AkteurInnen markierte) Grenzen markiert waren.

Anhand dieser Kriterien wurden für jedes Kind eine Sequenz ausgewählt. Anschliessend wurden zu den ausgewählten Sequenzen *Feintranskripte* erstellt (s. oben, Kapitel 6.3). Dabei wurden die grossen, thematisch und situativ definierten Einheiten der Grobtranskripte (in den Datensätzen) überprüft, thematische Episoden definiert und weiter in feinere Einheiten unterteilt, die diskursiv – anhand von Situationsveränderungen, Themenwechseln, längeren Pausen oder wiederkehrenden Aktivitäten (z.B.

gelegentliches Umblättern von Seiten) – als Sprechereignisse ("speech events", Hymes 1974, S. 52) bestimmt wurden.

Die *Auswertung* der einzelnen feintranskribierten Sequenzen erfolgte in fünf Phasen: In der ersten Phase wurde auf der Ebene des Alltagsverstehens unter Einbezug des ethnografischen Kontextwissens (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 540f) eine *zusammenfassende Beschreibung des Handlungsverlaufs* verfasst. Dabei wurde die bereits bestehende Verlaufsbeschreibung anhand der Feintranskripte überprüft, verfeinert und neu (den Episoden und Sprechereignissen entsprechend) strukturiert.

In der zweiten Phase wurde die *Grobstruktur der ganzen Sequenz* untersucht. Zunächst wurde auf der Basis der Feintranskripte ein detaillierter Strukturplan erarbeitet. Dazu wurden die Situationen, Episoden, Sprechereignisse und Handlungen (mit ihren verbalen, para- oder nonverbale Handlungselementen) in einer Tabelle so dargestellt, dass die sequenzielle Abfolge dieser Einheiten und ihre hierarchischen Korrespondenzen erkennbar wurden. Für die grösseren Einheiten (Situationen, Episoden und Sprechereignisse) wurden Referenzen (Zeilennummern, Zeitmarken) und Angaben zur zeitlichen Dauer eingetragen, um jederzeit auf das Feintranskript und das Audiofile zugreifen zu können. Die Handlungen wurden als einzelne propositionale Akte (vgl. "speech acts" bei Hymes 1974) beschrieben. Dabei wurden die Handlungen des Fokuskindes und der Forschenden in zwei separaten Spalten so dargestellt, dass die sequenzielle Abfolge (das zeitliche Neben- oder Nacheinander der Handlungen) und der Ko-Konstruktionsprozess sichtbar wurde. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus einem Strukturplan:

Situationen (räumliche und personale Konstellationen)	Episoden (thematische Einheiten)	Sprechereignisse (Handlungsfolgen)	Handlungen von Jana (verbale, para- und nonverbale Handlungen)	Handlungen der Forschenden (verbale, para- und nonverbale Handlungen)
I. Jana mit SKU und DIS in ihrem Zimmer am Pult (1/1:26:00/4'40")	A. Geheimschrift vorlesen und aufschreiben (1/1:26:00/3'55")	1. sich am Pult einrichten (1/1:26:00/0'50")	setzt sich an Pult nimmt Heft und blättert darin blättert weiter findet gesuchte Stelle	DIS macht Vorschlag: Licht anzünden DIS erklärt sein Handeln: Kassette wechseln
		2. erste Seite bearbeiten (5/1:26:50/0'32")	schreibt ins Heft liest Geschriebenes vor liest aus Heft weiter vor blättert um	DIS erkennt Geschriebenes vom letzten Mal
		3. zweite Seite bearbeiten (8/1:27:22/0'26")	sagt, dass sie das nicht erklären kann schreibt liest vor schreibt	SKU fragt nach Bedeutung des Vorgelesenen SKU fragt nach DIS kommentiert

Abbildung 29: Ausschnitt aus dem Strukturplan der Familiensequenz von Jana. Hierarchische und sequenzielle Darstellung von Situationen, Episoden, Sprechereignissen und Handlungen.

Auf der Grundlage dieses Strukturplans wurden zunächst nur die Situationen und Episoden der Sequenz im Überblick dargestellt und im Hinblick auf ihre zeitliche und thematische Struktur beschrieben. Zusätzlich wurden – in einer Kopie des Feintranskripts – die sprachlichen Äusserungen des Fokuskindes und der beiden Forschenden farbig markiert und diese Seiten am Bildschirm fotografiert. Dieses Bild erlaubte eine grobe Einschätzung der Sprechanteile aller AkteurInnen pro Episode.⁷¹

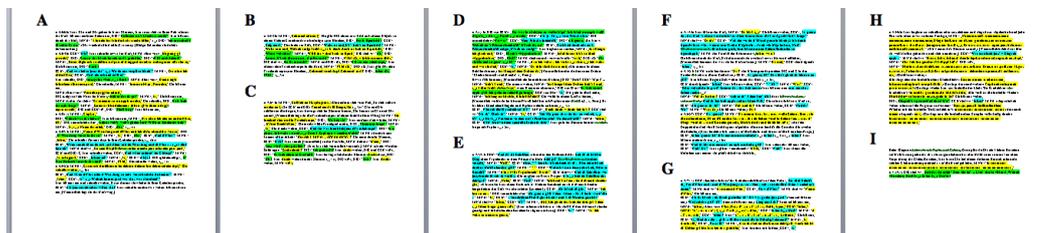


Abbildung 30: Visualisierung der Sprechanteile der AkteurInnen (gelb = Jana, grün = DIS, hellblau = SKU)

⁷¹ Auf eine präzisere Bestimmung der Sprechanteile z.B. durch Auszählen von Wörtern oder Propositionen wurde bewusst verzichtet. Die vorgenommene Visualisierung war ausreichend, um die sprachliche Produktivität der AkteurInnen grob einzuschätzen. Diese Information sollte als ein Aspekt neben anderen in die Grob- und Feinanalysen einfließen. Da das sprachliche Handeln der Kinder in den ausgewählten, nicht-standardisierten Sequenzen durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wurde, wäre es auch methodisch nicht sinnvoll gewesen, die Sprechanteile für Vergleichszwecke zu quantifizieren.

Die Befunde aus diesen beiden Teilauswertungen wurden abschliessend zu einer zusammenfassenden Charakterisierung der Grobstruktur verdichtet.

In der dritten Phase wurden die *Feinstrukturen der einzelnen Episoden* analysiert. Dazu wurde die Sequenz auf der Basis des Strukturplans und des Feintranskripts im Hinblick auf *Ordnungselemente* (Bergmann 2008, S. 532) bzw. auffällige Struktur- und Prozessmerkmale untersucht. Dabei orientierte sich die Analyse an folgenden Leitfragen:

- a) Welche diskursiven Merkmale der *situativen Verwirklichung* sind zu beobachten (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 543)? Unter dieser Perspektive wurden pragmatische Phänomene der Koordination kommunikativer Handlungen untersucht: die Initiierung und Steuerung von Sprechereignissen durch die Fokuskinder und die Forschenden (Wer initiiert das Sprechereignis? Wie – initiativ oder reaktiv – beteiligt sich das Kind an seiner Ausgestaltung? Wer beendet es?), die Adaptivität der Handlungen des Kindes (Wie schliesst es an die Handlungen der andern AkteurInnen an? Gibt es Situationen, in welchen das Kind Handlungen mit Aufforderungscharakter nicht beachtet und Sprechereignisse normwidrig abbricht?) und das Auftreten von Formaten (in der Sequenz wiederholt auftauchenden Handlungsmustern). Dazu wurden die Handlungsbeschreibungen in den Strukturplänen durchgearbeitet und folgende Phänomene farblich markiert: **initiiierenden Handlungen grün**, **adaptive Handlungen gelb**, erwartungskonforme Abschlüsse mit **O** und erwartungswidrige erwartungswidrige Abbrüche mit **X**.

Handlungen von Jana (verbale, para- und nonverbale Handlungen)	Handlungen der Forschenden (verbale, para- und nonverbale Handlungen)
schreibt ins Heft liest Geschriebenes vor O liest aus Heft weiter vor blättert um	DIS erkennt Geschriebenes vom letzten Mal
sagt, dass sie das nicht erklären kann X schreibt O liest vor schreibt liest vor blättert um liest vor	SKU fragt nach Bedeutung des Vorgelesenen SKU fragt nach DIS kommentiert
bestätigt O blättert um spricht zu sich selbst: was sie tun will	DIS vermutet bestimmtes Wort im Heft

Abbildung 31: Ausschnitt aus einem Strukturplan mit markierten Phänomenen der situativen Verwirklichung (grün = Initiativen, gelb = adaptive Handlungen, O = erwartungskonforme Abschlüsse, X = erwartungswidrige Abbrüche)

- b) Welche textlichen Merkmale zeigen sich in der *sprachlichen Binnenstruktur* (Knoblauch & Luckmann 2008, S. 542) der Interaktionen? Fokussiert wurden formale linguistische Phänomene:⁷² die **lexikalische Differenzierung** (Verwendung von spezifischen Inhaltswörtern, Modalverben oder Präpositionen), die **syntaktische Differenzierung** (Vollständigkeit einfacher Sätze, Verwendung von Satzgefügen mit untergeordneten Teilsätzen),⁷³ die **morphologische Differenzierung** (Verwendung von Zeit-, Modal und Passivformen), der Einsatz von **Kohäsions- und Kohärenzmitteln** (Pronomen als Stellvertreter, Konjunktionen), Phänomene des Zweitspracherwerbs (syntaktische und morphologische Interferenzen), formale und inhaltliche **Korrekturen** eigener Äusserungen und **Explikationen** deiktischer Bezüge. Zur Untersuchung der sprachlichen Binnenstruktur wurden sämtliche verbalen Äusserungen der Kinder aus den Audiotranskriptionen herausgezogen und die

⁷² Als Referenzgrammatik diente das Handbuch "Deutsche Grammatik" von Gallmann und Sitta (1996).

⁷³ Die syntaktische Vollständigkeit und Komplexität von mündlichen Äusserungen werden hier nicht als generelle sprachliche Qualitätsmerkmale verstanden, sondern als Hinweise auf einen literalen, skriptural-schulischen Sprachgebrauch (auch bei mündlichen Sprachhandlungen, die eine solche formale Elaboriertheit nicht erfordern; s. oben, Kapitel 2).

Phänomene wiederum farbig markiert (Farbzuordnungen s. oben). Das folgende Beispiel veranschaulicht dieses Vorgehen:

Episode B: Erdbeerstift und Objekte beschnuppern

Schmöcked emal.

Weiss mer nöd. Weisch amigs isch's (...) ah, doch, doch, es isch en E-peristift.

Will das druf isch, es Eperi.

Nähä. Ich han nume däda.

Nähä (\$).

Schmöckt nöd, lug! Schmöck mal!

Abbildung 32: Ausschnitt aus einem Zusammenzug der sprachlichen Äusserungen mit markierten Phänomenen der sprachlichen Binnenstruktur (blau = morphologische Differenziertheit, grün = syntaktische Differenziertheit, lila = Kohäsions- und Kohärenzmittel, grau = Explikation eines deiktischen Bezugs).

Auf der Grundlage dieser Analysen wurde jede Episode anhand ihrer Merkmale der situativen Verwirklichung (Initiative und Steuerung, interaktive Adaptivität, Auftreten von Handlungsmustern) und der sprachlichen Binnenstruktur (sprachliche Beteiligung und Differenziertheit) zunächst beschrieben und anschliessend eingeschätzt. Bei der Einschätzung wurden folgende Leitfragen verwendet:

1. Werden die Sprechereignisse dieser Episode stärker durch das Kind (rot), stärker durch die Forschenden (gelb) oder ausgewogen durch beide bzw. alle AkteurInnen (orange) initiiert und gesteuert? Berücksichtigt werden z.B. Themensetzungen und erwartungskonforme Abschlüsse durch das Kind.
2. Sind die Handlungen des Kindes in dieser Episode auffällig stark (rot), auffällig wenig (gelb) oder unauffällig (orange) an die Handlungen der Forschenden adaptiert? Hier geht es z.B. um das Vorkommen längerer (aus mehreren Zügen aller Beteiligten bestehender) Handlungsfolgen als Belege für ausgeprägte Adaptivität oder um erwartungswidrige Abbrüche durch das Kind als Belege für wenig ausgeprägtes Adaptivität).
3. Ist die Interaktion in dieser Episode durch spezifische Handlungsmuster strukturiert (rot), oder sind keine solchen Muster erkennbar (gelb)? Handlungsmuster zeigen sich z.B. als wiederholtes Schreiben, Vorlesen und Umblättern in einem Heft, als Fotografieren von mehreren Gegenständen oder als Variieren einer Rolle in einem Spiel.
4. Ist der Sprechanteil des Kindes in dieser Episode deutlich grösser (rot), etwa gleich gross (orange) oder deutlich kleiner (gelb) als jener der beiden Forschenden?
5. Sind die sprachlichen Äusserungen des Kindes in dieser Episode auffällig stark (rot), auffällig wenig (gelb) oder unauffällig (orange) differenziert? Differenziertheit zeigt sich z.B. durch (im Vergleich mit der ganzen Sequenz) spezifische Wortformen oder Verknüpfungen mehrerer Aussagen durch Konjunktionen.

Diese Einschätzungen wurden in einer Matriz für jede Episode einzeln abgebildet. Diese synoptische Darstellung erlaubt es, sowohl musterhafte Bezüge zwischen den Interaktionsmerkmalen als auch Veränderungen der einzelnen merkmale im Verlauf der Interaktion sichtbar zu machen.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Initiative und Steuerung									
interaktive Adaptivität	xx		x	x		xx		xx	
spez. Handlungsmuster	S+V		G			P	V	Si+S	Si+B
verbale Anteile									-
verbale Differenziertheit								-	-

Abbildung 33: Matrize zum Vergleich der feinstrukturellen Merkmale aller Episoden einer Sequenz (gelb = geringe Ausprägung, orange = unauffällige Ausprägung, rot = starke Ausprägung; x = erwartungswidrige Abbrüche durch Jana; S, V, G, P, V und Si = verschiedene Handlungsmuster)

Auf der Grundlage dieser Matrize wurden feinstrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Episoden untersucht und beschrieben. Abgeschlossen wurde diese Phase durch eine zusammenfassende Charakterisierung der ganzen Sequenz anhand ihrer feinstrukturellen Merkmale.

In der vierten Phase wurden die *literalen Fähigkeiten der Kinder* fokussiert. Dazu wurden die Handlungen der Kinder anhand der Feintranskriptionen erneut untersucht, diesmal im Hinblick auf Bezüge zu den fünf Dimensionen von Literalität (s. oben, Kapitel 2). Im Datenmaterial belegte Hinweise auf literale Fähigkeiten der Kinder wurden – analog zum Vorgehen bei der Gattungsanalyse – in einen Raster eingetragen und mit Referenzen versehen (s. Befundtabellen im Anhang). Der Raster war wiederum durch die fünf deduktiv hergeleiteten Grobkategorien vorstrukturiert: konzeptionell schriftliche und realitätsbezogene, konzeptionell schriftliche und fiktionale, medial schriftliche, weitere "schulnahe" und Sprache objektivierende Fähigkeiten.⁷⁴ Nach Bedarf wurden zusätzlich die bei der Gattungsanalyse entwickelten Feinkategorien in den Raster eingefügt, um die Belege präzise einzuordnen. Auf der Grundlage der Befundtabelle wurden anschliessend für jede Dimension von Literalität die in der untersuchten Sequenz manifesten Hinweise auf literale Fähigkeiten beschrieben, mit Auszügen aus dem Datenmaterial veranschaulicht und gebündelt. Abschliessend wurde die Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen in den einzelnen Episoden eingeschätzt. Dabei wurden folgende Kriterien verwendet:

- Die Fähigkeitsdimension ist in dieser Episode nicht manifest (keine Belege, keine Schattierung).
- Die Fähigkeitsdimension manifestiert sich in dieser Episode punktuell (durch 1 bis 2 Belege, hellgrau schattiert).
- Die Fähigkeitsdimension manifestiert sich in dieser Episode markant (durch mehr als zwei Belege, dunkelgrau schattiert).

Die fünfte Phase diente der fallinternen *Integration der Ergebnisse* aus den drei Analysen. Zunächst wurden die Befunde zu den Feinstrukturen und literalen Fähigkeiten miteinander verschränkt. Dazu wurde wiederum eine Matrize verwendet, um sowohl musterhafte Bezüge zwischen einzelnen Merkmalen (Interaktionsmerkmalen sowie Fähigkeitsdimensionen) als auch deren Veränderungen im Verlauf der Sequenz zu untersuchen:

⁷⁴Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)					literale Fähigkeiten				
	Initiat. / Steuer.	Adaptivität	Handl.-muster	verbale Anteile	verbale Differ.	realitäts bez.	fiktional	medial schriftl.	schul-nah	objektivierend
A	rot	rot	rot	gelb	rot		-			
B	orange	rot	gelb	orange	rot	-	-	-	hellgrau	-
C	rot	gelb	rot	gelb	orange	-		-		-
D	orange	rot	gelb	orange	rot		-	-	hellgrau	-
E	gelb	rot	gelb	orange	rot			-		-
F	rot	rot	rot	orange	rot	-	-		hellgrau	
G	orange	orange	rot	orange	rot		-			
H	rot	gelb	rot	gelb	-	-	-	-		
I	rot	gelb	rot	-	-	-	-	-	-	

Abbildung 34: Matrize zum Vergleich von (feinstrukturellen) Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten der einzelnen Episoden (gelb = geringe Ausprägung, orange = unauffällige Ausprägung, rot = starke Ausprägung der verschiedenen Interaktionsmerkmale; weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege dunkelgrau = markantere Belege für die verschiedenen Fähigkeitsdimensionen)

Die Ergebnisse dieses Vergleichs wurden im Hinblick auf Dimensionen literaler Fähigkeiten und Merkmalsmuster von Episoden beschrieben (Welche feinstrukturellen Merkmale korrespondieren mit welchen literalen Fähigkeiten? Wodurch zeichnen sich Episoden aus, die bezüglich literaler Fähigkeiten besonders relevant sind?). Abschliessend wurde eine zusammenfassende Charakterisierung der ganzen Sequenz im Hinblick auf Grobstruktur, Feinstruktur und literale Fähigkeiten erarbeitet.

Die fallinternen Auswertungen der Familiensequenzen wurden schliesslich fallübergreifend verglichen. Dieser *Fallvergleich* erfolgte in zwei Schritten:

1. Da sich literale Handlungen im Kontext konkreter Handlungssituationen manifestieren, wurden zunächst die *Interaktionsmerkmale* der vier Sequenzen untersucht. Dazu wurden für jeden Fall und jedes Merkmal die vielen episodenspezifischen Einschätzungen (s. oben) zu einer einzigen sequenzspezifischen Einschätzung aggregiert. Die Gesamteinschätzungen der fünf Interaktionsmerkmale aller vier Fälle wurden in einer Matrize synoptisch dargestellt. Die Ausprägungen der Merkmale wurden wiederum durch Farben visualisiert (rot = stark ausgeprägt, orange = ausgewogen oder unauffällig, gelb = gering ausgeprägt). Zusätzlich wurden wichtige Befunde zu Bezügen zwischen den Merkmalen sowie zu Handlungsformaten und ihren Funktionen (aus den fallspezifischen Kapiteln 10.1 bis 10.4) in die Zellen eingetragen. Auf dieser Grundlage wurden die Interaktionsmerkmale der vier Sequenzen verglichen und dabei a) fallspezifische Besonderheiten sowie b) fallübergreifende Auffälligkeiten der Interaktionsmerkmale herausgearbeitet.
2. Für den Vergleich der literalen Fähigkeiten wurde eine zweite Matrize erstellt. Zunächst wurden wiederum für jeden Fall und jede Dimension die episodenspezifischen Einschätzungen (s. oben) zu einer einzigen sequenzspezifischen Einschätzung aggregiert. Die Relevanz der Dimensionen wurden durch Grautöne veranschaulicht (weiss = gering, hellgrau = mittel, dunkelgrau = hoch). Anschliessend wurden anhand der Befundtabelle "Fähigkeiten Familiensequenzen" (s. Anhang) Hinweise auf manifeste Fähigkeitsaspekte (= Feinkategorien der Befundtabelle) in die Tabellenzellen eingetragen. Aspekte, die sich im Fallvergleich aufgrund ihrer Häufigkeit und Differenziertheit als besonders charakteristisch erwiesen, wurden zusätzlich fett ausgezeichnet. Auf dieser Grundlage wurden die Fähigkeitsprofile der einzelnen Kinder beschrieben, Hypothesen im Hinblick auf die Bedeutungen und Bezügen der Dimensionen formuliert und abschliessend für jedes Kind die im Vergleich mit den andern Kindern charakteristischen Fähigkeiten zusammengefasst.

Sequenzanalysen der Lesestandserhebungen (Videodaten)

Die Videodaten aus den Lesestandserhebungen wurden grundsätzlich nach dem gleichen sequenzanalytischen Verfahren ausgewertet wie die Audiodaten aus den Familienbeobachtungen. Bei folgenden Arbeitsschritten wurde das Vorgehen an die spezifischen Erfordernisse angepasst:

1. Eine kriteriengeleitete *Auswahl der Sequenzen* war nicht notwendig: Mit jedem Kind wurde eine Lesestandserhebung durchgeführt, und alle vier Sequenzen waren vollständig videografisch dokumentiert.
2. Bei der *Feintranskription* wurden die vorliegenden Grobtranskripte zunächst anhand der Audiodaten und anschließend anhand der Videodaten überprüft und verfeinert (zum Vorgehen s. oben, Kapitel 6.3). Die Video-Feintranskripte enthalten neben akustischen auch visuelle Informationen und dokumentieren die multimodalen Interaktionen vollständiger als die Audio-Feintranskripte.
3. Da die Situationen (räumliche und personale Bedingungen) bei allen vier Kindern konstant blieben und das Vorgehen (das schrittweise Durcharbeiten des Bilderbuchs "Dani hat Geburtstag") durch das verwendete Instrument stark vorstrukturiert war, wurde auf die Ausarbeitung von *Strukturplänen* verzichtet.
4. Bei der feinstrukturellen Untersuchung der *situativen Verwirklichung* wurden anstelle der Strukturpläne die Video-Feintranskripte als Datenbasis verwendet. Dabei wurden im Datenmaterial folgende Interaktionsmerkmale kodiert:
 - Referenzräume (aktuelle Situation, Buch und im Buch repräsentierte Welt, distante Lebenswelt)
 - deutliche Involviertheit des Kindes (Lächeln und Lachen mit Blickkontakt)
 - initiierende Handlungen des Kindes (Themensetzungen, thematische Elaborationen)
 - initiierende Handlungen des Forschers (Themensetzungen, thematische Elaborationen)
 - Abschlüsse des Kindes (ohne Verletzung von Anschlussersparungen)
 - Abbrüche des Kindes (unter Nichtbeachtung von Anschlussersparungen)
 - praktisches Handeln des Kindes mit literalen Artefakten (Buch, Stifte, Papier)

Im Unterschied zu den Familiensequenzen wurden bei den Lesestandserhebungen die adaptiven Handlungen des Kindes nicht separat kodiert, da sich Adaptivität aus den nicht-initiativen Zügen sowie aus dem Vorhandensein oder Fehlen von Abbrüchen erschliessen lässt. Dafür wurden zusätzlich die thematischen Referenzräume der Interaktion, die Involviertheit des Kindes sowie sein praktisches Handeln im Umgang mit literalen Artefakten untersucht. Die folgende Abbildung zeigt einen Auszug aus einem kodierten Video-Feintranskript:

190 DIS: OK, (Jana blickt ins Unbestimmte) **nächste Seite**. (Jana blättert die Seite halb um. Aus dem Flur sind die
191 Stimmen von Kindern einer anderen Klasse zu hören, die aus ihrem Zimmer kommen.) JANA (&): @ (Sie
192 **blickt zur Zimmertür** und **blättert dabei die Seite ganz um**.)
193 **Episode F (20:25, S. 10-11)**
194 (Dis lehnt sich über das Buch. Jana setzt sich auch wieder gerade hin, &, %, **drückt mit dem Finger die Seite**
195 **herunter**.) DIS: Chasch da mal läse, was da uf em Couvert stah. JANA: Vo:n (Dis streicht Seite
196 glatt) äh vor. (2s) @Vor@ (&) DIS: Für, (Jana %) das isch es ü, (zeigt mit dem Finger auf das ü) ???
197 JANA: Ja. ... Für. (5s; im Flur spricht die Kindergärtnerin mit ihrer Klasse. **X** **Jana verändert ihre Haltung**,
198 **blickt zu SKU**, &, \$, %, **hält Hand mit Stift vor ihren Mund**.) JANA @@ (Dis \$) JANA (blickt wieder zu
199 SKU): @ (Sie lehnt sich wieder über das Buch.) DIS: Und dänn, une, 's zweite Wort? (2s; Jana blickt
200 auf die Seite 10) DIS: Das da? (Er tippt mit dem Finger auf die Stelle.) JANA: °D° Da... (6s; die

Abbildung 35: Auszug aus einem kodierten Video-Feintranskript. Beschreibungen nonverbaler Handlungen und Ereignisse in Klammern. DIS = Forscher. & = Aufnahme von Blickkontakt, % = Auflösung von Blickkontakt, \$ = mimisches Lächeln, @ = hörbares Lachen. Schriftart Times = Referenzraum Situation, Schriftart Arial = Referenzraum Buch. grau = deutliche Involviertheit, gelb = initiierende Handlungen des Forschers, grün = initiativ Handlungen des Kindes, X = erwartungswidriger Bruch des Kindes, bla = praktisches Handeln des Kindes.

5. Die Ergebnisse der Feinstrukturanalysen (zur situativen Verwirklichung und zur sprachlichen Binnenstruktur) wurden angesichts der standardisierten Situationen und Verläufe der Lesestandserhebungen weniger detailliert dargestellt als jene der Familiensequenzen. Die Befunde zu den einzelnen Merkmalen wurden für jede Episode eingeschätzt, in eine Matrize eingetragen und für die ganze Sequenz (episodenübergreifend) beschrieben. Auf eine separate Beschreibung der einzelnen Episode wurde verzichtet. Die Dokumentation bzw. Einschätzung der zusätzlichen Interaktionsmerkmale erfolgte anhand folgender Leitfragen:
1. Wie lange dauerte die Episode? Die Dauer (in Minuten und Sekunden) wurde in die Matrize eingetragen, kurze, mittlere und lange Episoden wurden farblich unterschieden (gelb = 0-2 Minuten, orange = 2-4 Minuten, rot = >4 Minuten).
 2. Welche Referenzräume werden in dieser Episode thematisiert? Die manifesten Referenzräume wurden in die Tabelle eingetragen und Unterschiede zwischen den Episoden farblich kontrastiert.
 3. Wie ausgeprägt war die Involviertheit des Kindes (belegt durch Lächeln und Lachen mit Blickkontakt) in dieser Episode? (weiss = keine Belege, gelb = punktuelle Belege, orange = häufigere Belege in einzelnen Zugwechselln, rot = viele Belege in verschiedenen Zugwechselln)

Die folgende Abbildung veranschaulicht dieses Vorgehen:

	A	B	C	D	E	F	G	H
Dauer	1'25"	2'50"	4'30"	3'50"	1'35"	2'35"	1'45"	1'35"
Referenzräume	S B	B E	B E	B E	S B	S B	B E	S B E
Involviertheit	-	Erfolg Geb.fest	Erfolg Süssigk.	Erfolg Tigerfinkli Widerspr.	Erfolg Ablenk.	Erfolg Ablenk. Gesch.	Erfolg Ablenk. Gesch.	Ablenk. & Widerspr.
Initiative und Steuerung	-				-		-	
interaktive Adaptivität				x		xxx		x
spez. Handlungsmuster	blättern	blättern erlesen	blättern erlesen benennen	blättern erlesen benennen zeigen	blättern erlesen & zeigen zuhören	blättern erlesen zeigen zuhören	zuhören	blättern
verbale Anteile	-	Geb.fest	benennen Süssigk.	benennen Tigerfinkli	erlesen & zeigen	erlesen Gesch.	Gesch.	Geb.fest
verbale Differenziertheit	-							

Abbildung 36: Matrize zum Vergleich der feinstrukturellen Merkmale aller Episoden einer Lesestandserhebung.

Bei den übrigen Auswertungsschritten (Beschreibung der Sequenzen im Hinblick auf ein Alltagsverständnis, Analysen der Sprechanteile, sprachlichen Binnenstrukturen und literalen Fähigkeiten,⁷⁵ Fallvergleich) entsprach das Vorgehen jenem der Audio-Sequenzanalysen (s. oben).

⁷⁵ Bei der Lesestandserhebung wurden die Kriterien für Ausprägungen der Fähigkeitsdimensionen leicht angepasst: 1–3 Befunde pro Episode wurden als punktuell, mehr als 3 Befunde als markant eingeschätzt (zum Vergleich: bei den Familiensequenzen wurden 1–2 Befunde als punktuell, mehr als 2 Befunde als markant eingeschätzt). Durch diese kleine Anpassung konnte der zunächst sehr geringe Kontrast zwischen den Episoden deutlich verbessert werden.

Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Auswertungen (vgl. Steinke 2008) werden die Gattungs- und Sequenzanalysen in den Kapiteln 9 bis 11 vollständig und systematisch dargestellt. Da die Befunde beim gewählten Vorgehen mehrmals – zunächst fallintern und danach fallübergreifend – gebündelt und zusammengefasst werden, kommt es zwangsläufig zu gewissen Redundanzen zwischen den fallspezifischen und fallvergleichenden Unterkapiteln. Sie sind dem erwähnten Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit geschuldet und werden deshalb in Kauf genommen.

Einschätzung der Lesestände

Ergänzend zu den Video-Sequenzanalysen wurde das Betrachten des Bilderbuchs "Dani hat Geburtstag" auch nach den Vorgaben des Manuals von Niedermann und Sassenroth (2002) ausgewertet. Dabei wurden anhand der angekreuzten Antworten für jedes Kind die höchste(n) erreichte(n) Leistungsstufe(n)⁷⁶ festgestellt – zunächst für jede einzelne Aufgabe, dann übergreifend für das ganze Verfahren. Die resultierenden Einstufungen der Kinder wurden als zusätzliches Merkmal in die Matrize der literalen Fähigkeiten eingetragen und in die abschliessenden Fallbeschreibungen und in den Fallvergleich miteinbezogen.

Triangulation der Einzelanalysen

Um die Forschungsfrage 5 (nach den Bezügen zwischen den Rahmenbedingungen, Familienkulturen und Fähigkeiten) zu beantworten, wurden zunächst *für jeden Fall* die verdichteten Ergebnisse der Gattungs- und Sequenzanalysen (Kapitel 9.5, 10.5 und 11.5) trianguliert. Da bei diesen Auswertungen jeweils dieselben Grobkategorien und vergleichbare (dreistufige) Einschätzungsverfahren verwendet wurden, konnten ihre Ergebnisse direkt aufeinander bezogen werden. Die synoptische Darstellung der Einschätzungen in einer Tabelle erlaubte es, die Ausprägungen der Praktiken und Fähigkeiten zu vergleichen und ihre Kongruenzen und Divergenzen sichtbar zu machen. Zusätzlich wurde für jede Grobkategorie ein einfaches Kongruenzmass (die Anzahl der übereinstimmenden Einschätzungen in den drei Auswertungen) bestimmt:

Dimensionen von Literalität	familiäre Praktiken	Fähigkeiten in der Familiensequenz	Fähigkeiten in der Lesestandserhebung	Kongruenz
realitätsbezogene				3
fiktionale				3
medial schriftliche				3
weitere schulnahe				2
Sprache objektivierende				2

Abbildung 37: Fallinterne Triangulation der Gattungs- und Sequenzanalysen (mit Angaben zur Kongruenz der Ergebnisse)

Diese Tabelle wurden beschrieben, kommentiert und zu Kernaussagen über die Charakteristika der literalen Praktiken und Fähigkeiten des Kindes und die Kongruenz der einzelnen Auswertungen verdichtet. Anschliessend wurden – immer noch fallintern triangulierend – Bezüge dieser charakteristischen Profilmomente zu den familiären Rahmenbedingungen sowie zu weiteren Merkmalen der Familienkultur untersucht.

In einem zweiten Schritt wurden die fallspezifischen Befunde *fallübergreifend* verglichen. Dazu wurden zunächst für jeden Fall die in einer oder mehreren Auswertungen stark ausgeprägten Dimensionen von Literalität in eine Tabelle eingetragen. Anschliessend wurden die Stärken der empirischen Verankerung durch einen dreistufigen Farbcode (ein Befund = hellgrün, zwei Befunde = mittelgrün, 3 Befunde = dunkelgrün) visualisiert. Zusätzlich wurde für jeden Fall ein Gesamtmass für die Kongruenz aller Auswertungen (die Summe aller kongruenten von insgesamt 15 Ausprägungen) angegeben.

⁷⁶ Das dem Verfahren zugrunde liegende *Stufenmodell* beruht auf Scheerer-Neumann (1990) und wurde von den Autoren des Instruments umgearbeitet. Es umfasst folgende Stufen: 1. präliteral-symbolische Leistungen, 2. logographische Leistungen, 3. logographemische Leistungen, 4. erste Graphem-Phonem-Korrespondenzen, 5. vollständiges Synthetisieren, 6. fortgeschrittenes Erlesen und 7. flüssiges Lesen (Niedermann & Sassenroth 2002, S. 7).

Praktiken und Fähigkeiten	Jana	Victor	Boris	Lena
realitätsbezogene	-	fP / FF / FL	fP / FF	FF / FL
fiktionale	-	-	FF	fP / FF / FL
medial schriftliche	fP / FF / FL	-	-	-
weitere schulnahe	FF	fP / FF / FL	FF	FF / FL
Sprache objektivierende	fP / FL	-	-	-
Kongruenz der Ausprägungen	13/15	13/15	10/15	13/15

Abbildung 38: Fallübergreifende Triangulation der Gattungs- und Sequenzanalysen (mit Angaben zur Kongruenz der Ausprägungen pro Fall (hellgrün = in einer Auswertung, mittelgrün = in zwei Auswertungen, dunkelgrün = in drei Auswertungen stark ausgeprägt; fP = familiäre Praktiken, FF = Fähigkeiten im Familienkontext, FL = Fähigkeiten bei der Lesestandserhebung)

Auf diese Weise entstanden datenverankerte und kontrolliert verdichtete Literalitätsprofile für alle vier Kinder. Diese Profile wurden nun fallübergreifend verglichen und diskutiert. Abschliessend wurden auf fallübergreifender Ebene musterhafte Bezüge zwischen Merkmalen der literalen Profile und weiteren individuellen sowie familiären Merkmalen (wie z.B. Geschlecht der Kinder, ökonomische Sicherheit der Familien, Geschwisterkonstellationen oder familiären Medienangeboten) untersucht.

Damit ist die Darstellung des Forschungsprozesses abgeschlossen. Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse zu den familiären Rahmenbedingungen (Kapitel 7), literalen Familienkulturen (8 und 9) und literalen Fähigkeiten (10 und 11) präsentiert und trianguliert (12). In den Kapiteln 7, 9, 10 und 11 werden zunächst die vier Einzelfälle dargestellt und anschliessend fallübergreifende Vergleiche vorgenommen. Die Reihenfolge der Falldarstellungen ist in allen Kapiteln konstant. Sie entspricht der Chronologie der Familienbesuche, die bei Jana ab Oktober 2005, bei Victor ab November 2005, bei Boris ab Januar 2006 und bei Lena ab Februar 2006 durchgeführt wurden. Dieses Vorgehen erlaubt es, thematische Rückbezüge (z.B. Darstellungen von gemeinsamen Erlebnissen im Kindergarten durch mehrere Kinder) einzuordnen und Entwicklungen des methodischen Vorgehens (z.B. den zunehmenden Einsatz von Audio-Aufnahmen) zu berücksichtigen. Da in jedem Kapitel systematische Fallvergleiche durchgeführt werden, ist gewährleistet, dass andere mögliche Ordnungskriterien – insbesondere das Alter und das Geschlecht der Kinder – im Fokus bleiben.

7. Familiäre Rahmenbedingungen

Forschungsfrage 1:

Welche Rahmenbedingungen bestehen in den vier Familien? Worin gleichen und unterscheiden sie sich?

Die Beschreibung der familiären Rahmenbedingungen erfolgt zunächst für jedes Kind einzeln. Grundlage für Darstellung der Familiensituationen und die Einschätzungen der Besuche durch die Eltern, Kinder und Forschenden bilden die Inhaltsanalysen der Familieninterviews. Die Besuchsverläufe werden auf der Basis der Verlaufsbeschreibungen tabellarisch dargestellt und – teilweise unter Beizug von Feldnotizen – gebündelt. Dabei liegt der Fokus vorerst auf den strukturellen (räumlichen-zeitlichen und personellen) Situationsmerkmalen (Merkmale von Literalität werden im Kapitel 9 berichtet). Abschliessend werden Familiensituationen, Besuchsverläufe und Einschätzungen fallübergreifend verglichen.

7.1 Jana

Familiensituation

Jana ist zum Zeitpunkt der Familienbesuche sechs Jahre alt und besucht den Kindergarten im zweiten Jahr. Sie lebt als Einzelkind bei ihren Eltern. Die Familie wohnt in einer Vierzimmer-Mietwohnung, und Jana hat ein eigenes Zimmer. Zur Einrichtung gehören ein Hochbett, ein Pult, ein Kleiderschrank und mehrere Regale mit Spielsachen und Kinderbüchern. Das Mehrfamilienhaus mit sechs Wohnungen ist Teil einer älteren Genossenschaftssiedlung. Hier wohnen viele Familien, und zwischen den Häusern gibt es viel Raum, wo sich die Kinder treffen und miteinander spielen können. Den Kindergarten besucht Jana gerne. Sie ist in einer Mädchengruppe gut aufgehoben und hat dort auch eine beste Freundin gefunden. Zuhause erzählt sie zurückhaltend vom Kindergarten, es ist ihr wichtig, diesen eigenen Erfahrungsraum vom familiären zu trennen. Einmal pro Woche besucht Jana den Kinderhort:⁷⁷ Sie isst dort zu Mittag und verbringt den freien Nachmittag in der Hortgruppe. Nach anfänglichen Widerständen besucht sie den Hort heute nicht besonders gerne, aber doch selbstverständlich.

Janas Mutter ist ausgebildete Primarlehrerin und unterrichtet zum Zeitpunkt der Familienbesuche im Teilpensum (rund 50%) an einer ersten Klasse. Daneben leistet sie den Hauptanteil der Familienarbeit. Sie ist in der Deutschschweiz aufgewachsen und spricht im Alltag Schweizerdeutsch. Janas Vater ist als Kind aus Äthiopien in die Schweiz gekommen und zusammen mit andern äthiopischen Kindern in einer Einrichtung für Flüchtlingskinder aufgewachsen. Nach Abschluss der Volksschule hat er eine Berufslehre als Brauer absolviert und sich zum Braumeister weitergebildet. Zum Zeitpunkt der Familienbesuche arbeitet er im Teilpensum (rund 80%) in einer Getränkefirma. Da er Schichtarbeit leisten muss, ist er unter der Woche hin und wieder auch tagsüber zuhause. Bei diesen Gelegenheiten sowie abends und an den Wochenenden übernimmt er einen Teil der Familienarbeit und verbringt so vergleichsweise viel Zeit mit Jana. Er spricht in der Familie Deutsch (Standarddeutsch oder Schweizerdeutsch) und mit seinen Äthiopischen Landsleuten Amharisch.

Jana spricht zuhause ausschliesslich Schweizerdeutsch, versteht aber einige Amharische Wörter und Wendungen. In ihren ersten zwei Lebensjahren hat der Vater mit ihr auch Amharisch gesprochen. Heute singt er ihr gelegentlich Amharische Lieder vor, und er hat ihr in den vergangenen Jahren auch einige Amharische Bücher geschenkt. Jana hat diese Sprache nie aktiv gebraucht. Sie konnte sich aber bei einem Ferientaufenthalt in Äthiopien sehr rasch und gut mit den Kindern verständigen.

Janas Familie lebt finanziell in durchschnittlichen, gesicherten Verhältnissen. Die Berufstätigkeit des Vaters entspricht allerdings nicht seinen Qualifikationen. Die Wohnverhältnisse sind eher bescheiden, dabei aber sehr bewusst gestaltet. Beide Elternteile sind pädagogisch interessiert, und auch der Vater ist regelmässig in die Familienarbeit involviert. Neben dem Alltag in Familie, Kindergarten und Hort erhält Jana zusätzliche Bildungsimpulse durch gelegentliche Schulbesuche bei ihrer Mutter, den wöchentlichen

⁷⁷ Der Kinderhort ist eine Einrichtung, die kostengünstige schulergänzende Betreuung anbietet. Die Kinder können den Kinderhort vor Schulbeginn, über Mittag, an schulfreien Nachmittagen oder nach Schulschluss besuchen. Sie erhalten eine Verpflegung, werden bei den Hausaufgaben unterstützt und haben vielfältige Möglichkeiten, im Gebäude oder im Freien miteinander zu spielen. Heute (seit Sommer 2011) ist der von Jana besuchte Kinderhort organisatorisch in die Schule integriert und Teil des Tages-schulangebots.

Ballettkurs und häufige Bibliotheksbesuche. Jana hat im Familiengefüge eine gesicherte Position und erhält sowohl beziehungs­mässig als auch räumlich-materiell viel Aufmerksamkeit, Unterstützung und Gestaltungsraum. Obwohl sie ein Einzelkind ist, hat sie in der Wohnsiedlung, im Kindergarten, Hort und Ballettkurs viel Gelegenheit, Beziehungen zu anderen Kindern zu pflegen.

Verlauf der Familienbesuche

Die folgende Tabelle gibt eine grobe Übersicht über den Verlauf der Familienbesuche bei Jana.

Bedingungen	Verlauf
<p>1. Besuch - Do. 27.10.2005 - 17.10–19.45 - mit Nachtessen</p> <p>Anwesende: - Jana - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Küche - Janas Zimmer - Wohnzimmer</p>	<p>Jana kommt aus dem Kinderhort, zieht sich um und geht im Hof spielen.</p> <p>Beim Nachtessen erzählt sie von den Ferien und vom Kindergarten.</p> <p>Sie zeigt uns ihr Zimmer (ihr Hochbett, ihren Pult mit Schreibutensilien, ein Ferienfoto, Bücher)</p> <p>Sie schaut sich im Wohnzimmer ein Ballett-Buch mit uns an und erteilt uns eine Ballett-Stunde.</p> <p>Sie zeigt uns beim Abschied ihr Geheimschrift-Heft.</p>
<p>2. Besuch: - Mi. 9.11.2005 - 11.30–14.30 - mit Mittagessen</p> <p>Anwesende: - Jana - Mutter</p> <p>Räume: - Küche - Janas Zimmer</p>	<p>Beim Kochen reden wir mit Jana über verschiedene Themen (Kindergarten, Ballett-Zeichnung).</p> <p>Jana zeigt SKU in ihrem Zimmer ihr neues Ballettkleid.</p> <p>Beim Mittagessen reden wir mit Jana über verschiedene Themen (Geburtstagsfest, Pippi, Theaterspiel im Kindergarten).</p> <p>Jana zeigt uns ihre Prinzessin-Zeitschriften und erklärt uns die Figuren.</p> <p>Sie zeigt uns ihr Geheimschrift-Heft und liest Geheimschrift sowie eine Liste mit Kindernamen vor.</p> <p>Sie erteilt DIS in ihrem Zimmer eine Geheimschrift-Schreiblektion.</p> <p>Sie fotografiert in ihrem Zimmer einige Lieblingsgegenstände.</p> <p>Sie bastelt mit ihrer Mutter eine Kürbislaterne.</p>
<p>3. Besuch: - Sa. 26.11.2005 - 10.00–11.30 - mit Znüni</p> <p>Anwesende: - Jana - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Janas Zimmer - Wohnzimmer - Spielwiese - Küche</p>	<p>Jana zeigt uns ihre Hütte aus Tüchern.</p> <p>Sie führt uns in ihrem Zimmer ihre Ballettschuhe und einen Tanz mit Bändern vor.</p> <p>Sie zeigt uns im Wohnzimmer das Cover eines Ballett-Videos. Wir besprechen das Bild, und sie führt uns die Ballett-Position vor.</p> <p>Sie spielt mit einigen Nachbarsmädchen im verschneiten Hof (Skirennen, Schneebänklein bauen).</p> <p>Sie baut alleine weiter an einer Schneeburg.</p> <p>Beim Znüni in der Küche zeigt sie uns ein Ferien-Souvenir und liest uns wieder aus ihrem Geheimschrift-Heft vor.</p>
<p>4. Besuch: - Fr. 2.12.2005 - 17.30–20.00 - mit Nachtessen</p> <p>Anwesende: - Jana - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Janas Zimmer - Küche</p>	<p>Jana spricht mit uns über verschiedene Themen (Bibliotheksbuch, Adventskalender, Ballettstunde).</p> <p>Sie zeigt DIS in ihrem Zimmer ihr Geheimschrift-Heft.</p> <p>Beim Nachtessen beteiligt sie sich zunächst wenig am Gespräch. Sie ist unzufrieden mit dem Menu. Später nennt sie uns einige Amharische Namen und spricht mit uns über ihren Adventskalender und ihre Kindergarten-Lehrerinnen.</p> <p>Sie liest uns aus ihrem Geheimschrift-Heft vor und übersetzt uns ihre Geheimsprache.</p> <p>Sie holt SKU zu sich ins Zimmer und bastelt dort an ihrem Adventskalender weiter. Dabei erzählt sie ihr vom Kindergarten und befühlt ihren Adventskalender (mit kleinen Geschenken).</p>

<p>5. Besuch: - Fr. 13.1.2006 - 14.30–19.30 - mit Teerunde</p> <p>Anwesende: - Jana - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Küche - Wohnzimmer - unterwegs - Ballett-Lokal - Janas Zimmer</p>	<p>Jana zieht sich in ihr Zimmer zurück, sie will nicht mit uns sprechen.</p> <p>Sie übt in unserer Anwesenheit im Wohnzimmer Ballett-Schritte, dann bereitet sie eine Aufführung vor, vertritt sich aber den Fuss dabei.</p> <p>Wir ziehen uns an und fahren mit dem Velo zu Janas Ballettlokal. Jana zeigt uns den Weg.</p> <p>SKU begleitet Jana in die Garderobe, wir schauen Janas Ballettstunde zu und fahren wieder nach Hause.</p> <p>Jana möchte sich nicht am Interview beteiligen. Sie darf im Wohnzimmer eine Kindersendung schauen.</p> <p>Später gibt sie uns und den Eltern nur sehr knapp Antwort auf unsere Fragen.</p> <p>Jana zeigt und erklärt uns in ihrem Zimmer diverse Dinge und Tätigkeiten, die ihr wichtig sind (u.a. Lesen und Schreiben, Singen, Geheimschrift- und Prinzessin-Heft, Kalender), beantwortet unsere Fragen (zu ihren Sprachenkenntnissen) und schenkt DIS ein ausgeschnittenes Röschen.</p> <p>Sie zeigt SKU eine neue, schwierige Ballettübung und verabschiedet sich auf Amharisch von uns.</p>
---	---

Abbildung 39: Verlauf der Familienbesuche bei Jana

Jana hat uns sehr rasch Einblick in ihre persönliche Lebenswelt gewährt. Nachdem sie Vertrauen zu uns gefasst hatte, war es ihr wichtig, mit uns alleine (in ihrem Zimmer) zu sein und ihre Vorlieben (Ballett) und Geheimnisse (Geheimschrift, Geheimsprache) mit uns zu teilen. Dabei war sie es, die unsere gemeinsamen Aktivitäten bestimmte. Die Mutter war bei jedem Besuch anwesend, der Vater bei vier von fünf Besuchen. Mit Ausnahme des Elternschlafzimmers hatten wir Einblick in alle Räume der Familienwohnung sowie in verschiedene weitere Alltagsbereiche (Spielwiese, Ballett-Lokal). Die fünf Besuche konnten im Zeitrahmen von zweieinhalb Monaten an verschiedenen Wochentagen und zu variierenden Tageszeiten durchgeführt werden.

Bei diesen ersten Familienbesuchen waren wir phasenweise sehr stark involviert und kaum in der Lage, Feldnotizen festzuhalten. Erschwerend kam hinzu, dass wir erst beim letzten Besuch ein Audioprotokoll erstellen konnten (früher hatten wir darauf verzichtet, weil Jana skeptisch auf diesen Vorschlag reagiert hatte). Diese Erfahrungen konnten wir bei den Besuchen in den anderen drei Familien berücksichtigen.

Einschätzung der Familienbesuche

Janas Mutter hatte sich aus beruflichem Interesse an pädagogischen Fragen und aus Freude an Herausforderungen zur Teilnahme entschieden, für ihren Vater stand das Motiv im Vordergrund, durch das Projekt eine zusätzliche Aussensicht auf Jana und ihre elterlichen Beziehungen zu erhalten. Beide Eltern haben die Besuche positiv erlebt. Nach ihrer Einschätzung hat Jana ihre anfängliche Zurückhaltung unerwartet schnell abgelegt und die Aufmerksamkeit der Forschenden sehr genossen. Die Eltern haben sich durch die Besuche nicht gestört gefühlt und sind der Meinung, dass das beobachtete Geschehen weitgehend dem normalen Familienalltag entsprochen habe – einschliesslich der gelegentlich auftauchenden Spannungen und Konflikte.

Diese Aussagen decken sich weitgehend mit unserer Einschätzung. Auch aus unserer Sicht hat sich Jana rasch und vertrauensvoll auf uns eingelassen und die Besuche genossen. Wir haben uns in der Familie sehr willkommen gefühlt und sind ebenfalls der Meinung, einen guten Einblick in den Familienalltag erhalten zu haben. Beklemmende Situationen haben wir in der Familie nicht erlebt. Dagegen war der Besuch von Janas Kinderhort problematisch: Dort ist uns Jana ganz anders – verunsichert und zurückhaltend – begegnet, was sowohl auf ihr generelles Befinden im Hort als auch auf unser verändertes (nicht teilnehmendes) Verhalten zurückzuführen sein dürfte.⁷⁸

⁷⁸ Der Besuch im Kinderhort wurde nicht in diese Studie über familiäre Praktiken einbezogen. Janas Hortsituation wird im Artikel von Künzli, Isler & Leemann (2010) diskutiert.

7.2 Victor

Familiensituation

Victor ist zum Zeitpunkt der Familienbesuche fünf Jahre alt und besucht den Kindergarten im ersten Jahr. Er lebt mit seiner zwei Jahre jüngeren Schwester Zita bei seinen Eltern. Die Beziehung zu Zita ist ambivalent: Sie war nach der Geburt sehr krank und hat die Aufmerksamkeit der Eltern stark für sich beansprucht. Victor entwickelte damals Aggressionen gegen sie und geht auch heute noch gelegentlich grob mit ihr um. Gleichzeitig spielen die beiden gern zusammen und zeigen sich ihre Zuneigung deutlich. Die Familie lebt in einer grossen 7-Zimmer-Maisonettewohnung. Die Eltern haben das Gebäude, ein städtisches Mehrfamilienhaus aus dem 19. Jahrhundert, vor einigen Jahren gekauft und umfassend renoviert. Die Familie bewohnt die beiden oberen Stockwerke, die Wohnung im Erdgeschoss ist vermietet. Victor und Zita haben eigene Zimmer auf der zweiten Etage. Die Wohnräume (Wohnzimmer, Esszimmer, Küche) befinden sich auf der ersten Etage. Die Wohn- und Schlafbereiche sind durch Wohnungstüren und das Treppenhaus relativ stark voneinander getrennt. Zum Haus gehören ein kleiner Vorgarten, eine Garage mit Vorplatz und gegen den Hof ein grösserer Bereich mit Blumen- und Gemüsegarten, Rasenfläche und einem Werkzeugschuppen. Das Haus liegt an einer ruhigen Strasse, die aber in eine dicht befahrene Hauptstrasse mündet. In der unmittelbaren Nachbarschaft leben vorwiegend ältere oder kinderlose Menschen. Direkt über die Strasse wohnen zwei Familien mit Kindern. Ein Knabe (Taran) besucht mit Victor denselben Kindergarten (im zweiten Jahr). Victor wäre gern mit ihm befreundet, wird aber von ihm zurückgewiesen.

Vor dem Eintritt in den Kindergarten hatte Victor bereits einen Vorkindergarten in einer anthroposophischen Privatschule besucht. Die Eltern haben ihn dann im öffentlichen Kindergarten eingeschult, der in ihrem Wohnviertel liegt. Sie begleiten ihn täglich zum Kindergarten und holen ihn auch wieder ab, weil auf dem Weg die Hauptstrasse überqueren muss und dabei oft unkonzentriert ist. Victor geht gerne in den Kindergarten, er findet sich aber in der grossen Gruppe nicht immer zurecht. Er hat Mühe, im Kreis stillzusitzen und aufmerksam zu sein, gerät oft in Streitigkeiten mit anderen Kindern und verhält sich dabei zuweilen aggressiv. Umgekehrt wird er von anderen Kindern oft ausgelacht oder angeschwärzt. Die Mutter ist deshalb im Gespräch mit den beiden Lehrpersonen, und Victor sollte nächstens eine psychomotorische Therapie besuchen. Die Versuche der Mutter, eine Freundschaft zwischen Victor und einem anderen Knaben aus derselben Klasse anzubahnen, sind bisher gescheitert. Victor gelingt es auch ausserhalb des Kindergartens kaum, Zugang zu anderen Kindern zu finden. Er hat aber eine Freundin aus der ehemaligen Spielgruppe, mit der er sehr gut spielen kann.

Die Mutter ist als Tochter einer Schweizerin und eines politischen Flüchtlings aus dem ehemaligen Jugoslawien in der Deutschschweiz aufgewachsen. Nach der Matura hat sie Französisch und Geschichte studiert, das Studium aber vor dem Lizentiat unterbrochen, um für verschiedene internationale Organisationen (Amnesty International, IKRK, OSZE) zu arbeiten. Seit Victors Geburt leistet sie die Familienarbeit. Daneben hat sie ihr Studium weiterverfolgt, die Lizentiatsarbeit geschrieben und die Schlussprüfungen abgelegt. Zusätzlich hat sie sich in verschiedenen lokalpolitischen Gremien (Partei, Schul- und Gemeinderat) engagiert. Eine Kinderfrau entlastet sie gelegentlich von ihren Betreuungsaufgaben. Die Erstsprache der Mutter ist Kroatisch, sie spricht aber akzentfrei Schweizerdeutsch. Ihr Vater lebt heute wieder in Kroatien, und die Familie hat schon mehrmals die Ferien bei ihm verbracht.

Der Vater ist in einer deutschen Familie aufgewachsen. Sein Vater war Flugzeugingenieur, er wechselte häufig den Arbeitsort und die Familie musste sehr oft umziehen, was für ihn mit zahlreichen Schulwechsellern verbunden war. Nach der Matura an der Klosterschule Stans absolvierte er ein Maschinenbau-Studium an der Eidgenössischen Technischen Hochschule. Seither arbeitet er als Ingenieur: zunächst in einem Industriekonzern (im Bereich Kryotechnik), nach dem Verkauf seiner Abteilung in einer kleineren Spezialfirma, die Beschleuniger entwickelt. Er ist zu 100% berufstätig und oft im Ausland unterwegs. Deshalb ist er in der Familie eher wenig und unregelmässig präsent (wir haben ihn bei keinem der vier Familienbesuche zuhause angetroffen). Seine Erstsprache ist Standarddeutsch.

In Victors Familie sind Schweizerdeutsch, Standarddeutsch und Kroatisch im Alltag präsent. Die Mutter hat mit den Kindern früher fast ausschliesslich Kroatisch gesprochen. Beide Kinder verstehen die Sprache gut und sprechen sie selbstverständlich. Heute spricht die Mutter zuhause immer häufiger Schweizerdeutsch mit den Kindern. Alle drei verwenden das Kroatische aber auch in der Alltagskommunikation, insbesondere in Situationen von erhöhter Emotionalität (z.B. in Konfliktsituationen), sowie bei Ferienbesuchen in Kroatien. Auch die Kinderfrau spricht Kroatisch und verwendet diese Sprache im Um-

gang mit der Mutter. Der Vater spricht zuhause mit allen Familienmitgliedern Standarddeutsch. Victor spricht diese Sprache gerne mit ihm, möchte sie aber nicht mit uns verwenden. Untereinander sprechen die Kinder Schweizerdeutsch. Nach der Einschätzung der Mutter war zunächst Kroatisch Victors starke Sprache, heute seien seine Fähigkeiten in Deutsch (v.a. Schweizerdeutsch, aber auch Standarddeutsch) weiter entwickelt.

Victors Familie lebt in gesicherten, eher überdurchschnittlichen finanziellen Verhältnissen und in einer grosszügigen Wohnsituation. Beide Eltern verfügen über Hochschulabschlüsse, im Unterschied zum Vater hat die Mutter aber (noch) keine ihrer Qualifikation entsprechende berufliche Position inne. Die Familienarbeit wird weitgehend von ihr übernommen, dabei wird sie von einer Kinderfrau unterstützt. Der Vater ist unregelmässig präsent, befasst sich aber in seiner Anwesenheit auch mit den Kindern. Der Familienalltag ist von gelebter Mehrsprachigkeit geprägt, wobei das Kroatische an Bedeutung verliert. Victors Position in der Familie ist grundsätzlich gesichert, die Beziehung zu seiner Schwester dürfte aber von den frühen Rivalitätserfahrungen beeinflusst sein. Zudem ist sein Vater, der ihm sehr wichtig ist, für ihn nur eingeschränkt verfügbar. Im Kindergarten und im Wohnviertel hat er bislang noch keine Freundschaften geknüpft. Er erfährt von andern Kindern häufig Zurückweisung und wird auch von den Lehrpersonen gelegentlich getadelt. Die Mutter sorgt sich um ihn und versucht ihn zu unterstützen. Es ist anzunehmen, dass Victor in dieser Situation im Hinblick auf sein Selbstverständnis mehr Ambivalenz und Unsicherheit erfährt als andere Kinder.

Verlauf der Familienbesuche

Die folgende Tabelle gibt eine grobe Übersicht über den Verlauf der Familienbesuche bei Victor.

Bedingungen	Verlauf
<p>1. Besuch: - Mi. 9.11.2005 - 16.35–17.55 - mit Teerunde</p> <p>Anwesende: - Victor - Zita - Mutter</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Küche</p>	<p>Victor zeigt SKU das Wohnzimmer mit Spielbereich, Büchern und Audiomedien für die Kinder. Victor, Zita und die Mutter trinken mit uns Tee. Victor baut eine Hütte aus Tüchern, es entsteht ein Streit mit Zita. Victor spielt mit DIS ein Tastspiel und schaut sich mit ihm zwei Sachbilderbücher an. Er spielt mit DIS ein Puzzle (die Mutter spielt gleichzeitig ein anderes Puzzle mit Zita). Die Mutter probt mit den Kindern das Tragen der Kürbis-Laternen.</p>
<p>2. Besuch - Mi. 7.12.2005 - 15.00–17.00</p> <p>Anwesende: - Victor - Zita - Mutter</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Küche</p>	<p>Victor und Zita zeichnen mit uns am Salontisch. Er zeigt DIS ein Sachbilderbuch (zum Thema Raumfahrt). Er spielt mit SKU ein Geschicklichkeitsspiel (Bohnenpiel) aus dem Kindergarten. Er experimentiert mit einem Leuchtstift und bespricht mit SKU dessen Eigenschaften. Er sticht in der Küche unter Anleitung der Mutter Weihnachtsguezli aus.</p>
<p>3. Besuch: - Fr. 3.2.2006 - 16.00–18.00 - mit Teerunde</p> <p>Anwesende: - Victor - Mutter</p> <p>Räume: - Küche - Wohn-Esszimmer - Garten</p>	<p>Victor reibt Haselnüsse für einen Apfelkuchen, danach wischt er den Tisch sauber. Er malt und schreibt mit uns. DIS macht Fotos und bespricht sie mit ihm. Victor schaut sich mit DIS auf dem Sofa ein Bilderlexikon an. Sie diskutieren lange über verschiedene Themen, und Victor wünscht sich Fotos von bestimmten Bildern. Victor zeigt DIS ein weiteres Sachbilderbuch (zum Thema Weltraum). Er zeigt uns weitere Dinge, die ihm wichtig sind (Foto von Zita, Eisenbahn, Stoff-Dinosaurier). Er bastelt unter Anleitung der Mutter eine Geburtstagskarte und bespricht den Text mit ihr. Er belegt unter Anleitung der Mutter den Kuchenboden. Er zeichnet und experimentiert mit SKUs Leuchtstiften. Er zeigt uns seine Zeichnungsmappe aus dem Kindergarten und erklärt uns die Bilder.</p>

	Beim Abschied führt er uns noch kurz in seine Werkstatt (im Holzschuppen).
4. Besuch: - Fr. 16.6.2006 - 15.30–17.30 - mit Zvieri	Victor und seine Mutter essen mit uns Zvieri. Die Mutter erinnert ihn an Verhaltensregeln. Wir sprechen mit Victor anhand von Fotos über unsere früheren Besuche. Victor zeichnet dabei. Victor spielt mit DIS das Bohnenspiel und beantwortet seine Fragen dazu.
Anwesende: - Victor - Mutter	Er beantwortet unsere Interviewfragen. Er zeigt uns den Prospekt eines Tierparks und erzählt uns, was er dort erlebt hat.
Räume: - Wohn-Esszimmer - Garten	Er führt uns seinen Globus vor, und wir besprechen verschiedene geografische Phänomene. Er geht zum Spielen in den Garten während wir das Interview mit der Mutter weiterführen.

Abbildung 40: Verlauf der Familienbesuche bei Victor

Victor hat uns sofort Zugang zu seiner Lebenswelt gewährt. Bei den ersten beiden Besuchen war seine Schwester Zita anwesend. Auch sie hat rasch den Kontakt zu uns gesucht, was vereinzelt zu Rivalitätskonflikten geführt hat. Die Mutter hat ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben aktiv ausgestaltet, indem sie immer wieder besondere Aktivitäten vorbereitet, Victor in seinem Handeln angeleitet und Verhaltensregeln angesprochen und eingefordert hat. Victors Vater haben wir nicht persönlich kennengelernt. Bei unseren Besuchen haben wir uns fast ausschliesslich im Wohnbereich (Küche, Ess- und Wohnzimmer) bewegt. Bedingt durch die räumliche Situation (die Kinderzimmer liegen auf der oberen, abgetrennte Etage) halten sich die Kinder tagsüber meist in diesen "öffentlichen" Räumen auf. Victor wollte uns auch sein Zimmer zeigen, es sind aber wiederholt andere Aktivitäten dazwischen gekommen. Hier fehlt uns ein wichtiger Einblick in seine Lebenswelt. Die vier Besuche mussten aus Termingründen mittwochs und freitags zur gleichen Tageszeit (am späteren Nachmittag) durchgeführt werden. Zwischen den beiden letzten Besuchen liegt ein langer Zeitraum von viereinhalb Monaten. Victors Mutter hat in dieser Phase ihre Lizentiatsprüfungen abgelegt, und Victor war lange (sechs Wochen) krank und konnte den Kindergarten nicht besuchen. Deshalb konnte der letzte Besuch nicht früher durchgeführt werden.

Einschätzung der Familienbesuche

Victors Mutter hatte sich zur Mitwirkung entschlossen, weil sie sich für das Projekt interessierte und etwas zu seiner Realisierung beitragen wollte. Darüber hinaus versprach sie sich von der Teilnahme auch, neue Facetten von Victor kennenzulernen. Der Projektverlauf entsprach aus ihrer Sicht den Vorinformationen, die Besuche verursachten für sie keinen Mehraufwand, und die Flexibilität bei der Terminplanung erleichterte ihr die Koordination der Besuche mit ihren anderen Verpflichtungen. Unsere Anwesenheit in der Familie hat sie als angenehm erlebt. Sie war im Vorfeld etwas unsicher, wie stark sie sich einbringen oder zurücknehmen sollte, und hat sich bemüht, uns nichts vorzuspielen. Auch für die Kinder waren die Besuche keine Belastung, beide sind sehr offen für neue Kontakte. Victor ist gerne mit Erwachsenen zusammen, er mag es, im Mittelpunkt zu stehen, und hat unsere Aufmerksamkeit sehr genossen. Sein Verhalten während unserer Besuche war aus Sicht der Mutter ganz normal.

Auch wir haben die Besuche als angenehm und natürlich wahrgenommen. Die Mutter hat sich vergleichsweise stark strukturierend und korrigierend eingebracht, was aber dem Alltag in dieser Familie entsprechen dürfte.

7.3 Boris

Familiensituation

Boris ist zum Zeitpunkt der Familienbesuche sechs Jahre alt und besucht den Kindergarten im zweiten Jahr. Er lebt mit seinem Bruder Serge bei seinen Eltern. Serge ist sechs Jahre älter als Boris, er absolviert ein Zwischenjahr an einer Privatschule, um sich auf den Übertritt in die Sekundarschule vorzubereiten. Die beiden Brüder verstehen sich sehr gut: Serge ist für Boris in mancher Beziehung ein Vorbild und kümmert sich respektvoll um seinen kleinen Bruder. Die Familie bewohnt eine 5.5-Zimmer-Mietwohnung in einem modernen Mehrfamilienhaus. Ein grosszügiger Wohn-Essraum mit offener Küche bildet das Zentrum der zweigeschossigen Wohnung. Er ist gemütlich und unkompliziert eingerichtet und wird von Boris intensiv als Spielraum benutzt. Boris' Zimmer liegt auf der oberen Etage: ein grosser, etwas verwinkelter Raum unter der Dachschräge. Die beiden Brüder hatten ihn lange gemeinsam bewohnt, aber vor kurzem hat der Vater sein Heimbüro geräumt, und Serge ist dort eingezogen. Der

Schreibtisch und ein Regal des Vaters stehen nun in Boris' Zimmer. Die Möblierung besteht ausserdem aus einem Hochbett, einem zweiten kleinen Schreibtisch und einem langen Regal unter der Dachschräge. Das Schlafzimmer der Eltern liegt direkt nebenan, Serges Zimmer auf der unteren Etage. Im Untergeschoss befindet sich eine grosse Gemeinschaftsgarage, wo die Familie ihre Fahrräder, aber auch einen alten, gepflegten Cadillac eingestellt hat. Das Gebäude steht in einem ruhigen, zentrumsnahen (und deshalb begehrten) Viertel, dessen ehemals lockere Bebauung in den letzten Jahren zunehmen verdichtet wurde. Der Aussenraum beschränkt sich auf schmale Grünflächen rund um das Gebäude, die Strassen und Wege des Viertels sind aber wenig befahren, so dass die Kinder sich gut selbständig bewegen können. Boris pflegt eine Freundschaft zu einem gleichaltrigen Mädchen aus der Nachbarschaft, das auch mit ihm den Kindergarten besucht. Wichtig ist ihm auch die Beziehung zu Andrin, einem drei Jahre älteren Knaben aus einer eng befreundeten Familie.

Boris geht gerne in den Kindergarten. In der Grossgruppe ist er eher zurückhaltend, er bevorzugt es, mit einzelnen Kindern oder in kleinen Gruppen zu spielen. In seiner Klasse hat er drei Freunde und eine Freundin (das erwähnte Nachbarsmädchen). Zuhause erzählt er gelegentlich vom Kindergarten. Wichtig ist ihm auch der Schulweg, den er mit anderen Kindern zusammen (ohne Begleitung der Eltern) zurücklegt.

Die Mutter ist in der Deutschschweiz (im Kanton Graubünden) aufgewachsen und hat zunächst die Ausbildung zur diplomierten Krankenschwester absolviert. Danach hat sie am Institut für angewandte Psychologie Arbeits- und Organisationspsychologie studiert und mit einer Diplomarbeit zur Organisation der Spitalpflege abgeschlossen. In der Folge nahm sie verschiedene Beratungs- und Lehraufträge zu diesem Thema wahr. Parallel dazu besuchte sie einen Weiterbildungslehrgang in Supervision. Zum Zeitpunkt der Erhebungen war sie neben der Familienarbeit freiberuflich und unregelmässig als Dozentin, Beraterin und Supervisorin im Bereich Spitalpflege tätig. Ausserdem engagierte sie sich als Mitglied der Schulpflege für das lokale Bildungswesen.

Der Vater stammt ursprünglich aus der französischsprachigen Schweiz. Nach Abschluss des Gymnasiums hat er an der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich Geologie studiert, mehrere Praktika in Schweden absolviert und zum Thema Wassersysteme in Gebirgstälern promoviert. Nach dem Studium hat er sich zunächst als Geologe mit der Untersuchung von Baugrund befasst. Später hat er sich in die Informatik eingearbeitet und für verschiedene Grossfirmen Computersysteme entwickelt und integriert. Zum Zeitpunkt der Erhebungen ist er zu 100% in einer Kommunikationsfirma angestellt und als Leiter von nationalen IT-Projekten tätig. In beruflich weniger belastenden Phasen übernimmt er punktuell (zu Randzeiten) Betreuungsaufgaben, um seiner Frau etwas Spielraum für ihre beruflichen und politischen Aktivitäten zu verschaffen.

Im Familienalltag wird fast ausschliesslich Schweizerdeutsch gesprochen. Die Mutter spricht Bündner Dialekt, der Vater Zürichdeutsch mit einem leichten französischen Akzent, und die beiden Knaben sprechen Zürichdeutsch. Die Vatersprache Französisch hat aber im Kontakt mit den Grosseltern eine gewisse Bedeutung: Diese wohnen in Frankreich und sprechen kein Deutsch, deshalb erleben die Knaben bei Besuchen oder Telefonaten gelegentlich französische Alltagsgespräche. Mit seiner französischsprachigen Cousine kann sich Boris beim Spielen gut verständigen. Hin und wieder sprechen die Eltern auch zuhause Französisch, um den Kindern diese Sprache näher zu bringen. Nach Einschätzung der Mutter verstehen Serge und Boris erstaunlich viel, es fehlt ihnen aber die eigene Sprachpraxis.

Boris lebt mit seiner Familie in gesicherten, eher überdurchschnittlichen ökonomischen Verhältnissen und in einer behaglichen, familiengerechten Wohnsituation. Beide Eltern verfügen über hohe berufliche Qualifikationen und arbeiten mit Interesse und Engagement in ihren Berufsfeldern. Während der Vater eine sichere Vollzeitstelle innehat, ist die Mutter nur gelegentlich berufstätig und auf der Suche nach einer ihr entsprechenden Anstellung. Die Familienarbeit wird weitgehend von ihr geleistet, der Vater engagiert sich punktuell bei der Kinderbetreuung. Die Familiensprache ist Schweizerdeutsch, vereinzelt ergeben sich Sprachkontakte zum Französischen. Boris' Position in der Familie ist klar und gesichert, seine Beziehungen zu allen Familienmitgliedern sind positiv und erscheinen tragfähig. Ausserhalb der Familie hat Boris mehrere freundschaftliche Beziehungen zu gleichaltrigen und älteren Kindern, und auch im Kindergarten fühlt er sich wohl und ist beziehungsässig gut eingebunden. Beide Eltern sind an der Bildung und Erziehung ihrer Kinder interessiert, und die Mutter verfügt zusätzlich über berufliche Expertise zu psychologischen und pflegerischen Fragen.

Verlauf der Familienbesuche

Die folgende Tabelle gibt eine grobe Übersicht über den Verlauf der Familienbesuche bei Boris.

Bedingungen	Verlauf
<p>1. Besuch: - Do. 19.1.2006 - 14.30–16.15 - mit Zvieri</p> <p>Anwesende: - Boris - Serge - Mutter</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Garage</p>	<p>Boris spielt in seiner Höhle aus Tüchern.</p> <p>Er zeigt uns Spielzeug-Autos und erzählt, dass Serge seit Kurzem nicht mehr das Zimmer mit ihm teile.</p> <p>Beim Spielen im Wohnzimmer zeigt und erklärt er uns seine Spielfahrzeuge.</p> <p>Er führt uns in die Garage und erklärt uns den alten Cadillac und die Fahrräder der Familie.</p> <p>Zurück im Wohnzimmer bespricht er mit uns verschiedene Details seiner Spielfahrzeuge.</p> <p>Auf Anregung der Mutter zeigt er uns seinen Ordner, wo er unterschiedliche Dokumente sammelt.</p> <p>Beim Zvieri spricht er wenig, gibt uns aber Auskunft über seine Kindergarten-KameradInnen.</p> <p>DIS fotografiert einige Ordnerseiten und Spielsachen, Boris beantwortet Fragen dazu.</p> <p>Boris fotografiert mit DIS Unterstützung selbst verschiedene Spielsachen.</p>
<p>2. Besuch: - Mi. 22.2.2006 - 12.15–14.30 - mit Mittagessen</p> <p>Anwesende: - Boris - Mutter - Serge</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Obergeschoss - Boris Zimmer</p>	<p>DIS zeigt Boris die ausgedruckten Fotos des ersten Besuchs, und Boris wählt einige Fotos aus.</p> <p>Beim Mittagessen beteiligt sich Boris stark am Tischgespräch.</p> <p>Beim Spielen bespricht er mit DIS ausführlich verschiedene technische Themen.</p> <p>Beim Kaffee beteiligt er sich (u.a.) an einem Gespräch über Kinder- und Jugendfilme.</p> <p>Auf Anregung der Mutter schlüpft er in sein Katzenkostüm und zeigt SKU als Katze die Zimmer im Obergeschoss.</p> <p>Er ruft auch DIS zu sich, wiederholt mit ihm den Rundgang und beantwortet Fragen zu seinem Zimmer.</p> <p>Boris und DIS fotografieren und besprechen verschiedene Objekte in Boris Zimmer.</p>
<p>3. Besuch: - Mi. 8.3.2006 - 17.30–19.10 - mit Nachtessen</p> <p>Anwesende: - Boris - Serge - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Küche - Wohn-Esszimmer</p>	<p>In einer langen Sequenz führt Boris mit Unterstützung der Mutter und z.T. in Zusammenarbeit mit uns diverse Küchenarbeiten aus (Zubereiten von Crêpes, Abwaschen, Aufräumen und Tisch Decken).</p> <p>Er beteiligt sich beim Essen an verschiedenen Gesprächsthemen. Es wird ausgiebig über Crêpe-Variationen und andere Gerichte diskutiert.</p> <p>Boris macht mit DIS Unterstützung Fotos von seinen Spielsachen und von der Wohnzimmer-einrichtung.</p> <p>Der Vater kommt nachhause, und Boris zeigt ihm die aufgenommenen Fotos. Dann fotografiert er weiter.</p>
<p>4. Besuch: - Mi. 29.3.2006 - 15.05–17.30 - mit Zvieri</p> <p>Anwesende: - Boris - Andrin (Freund) - Serge - Stefan (Freund) - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Garten - Wohn-Esszimmer</p>	<p>Boris spielt mit seinem Freund Andrin im Garten, er nimmt uns kaum zur Kenntnis.</p> <p>In einer langen Sequenz erfinden und entwickeln die beiden Knaben auf dem Fussboden mit Schiffen, Fahrzeugen und Bauklötzen verschiedene Spielwelten und -handlungen. Dazwischen holen sie neue Spielmaterialien oder manipulieren das Mikrofon auf dem Esstisch.</p> <p>Boris, Andrin, Serge, dessen Freund Stefan und die Mutter essen mit uns Zvieri. Stefan strapaziert etliche Grenzen und wird von verschiedenen Seiten (auch von Boris) zurechtgewiesen.</p> <p>Während wir mit der Mutter ins Interview einsteigen, spielen Boris und Andrin in Boris Zimmer.</p> <p>Andrin geht nach Hause, und Boris setzt sich auch zu uns. Er schaut sich auf DIS Laptop die aufgenommenen Fotos an. Dann holt er seinen Ordner, fotografiert weitere Seiten und beantwortet Fragen dazu.</p> <p>Andrin kommt zurück, um Boris abzuholen. Wir führen das Interview mit der Mutter zu Ende.</p>

Abbildung 41: Verlauf der Familienbesuche bei Boris

Auch Boris hat sehr schnell Zutrauen zu uns gefasst und uns bereits beim ersten Besuch Zugang zu besonderen Themen, Objekten und Räumen der Familie gewährt. Er war ein sehr aufmerksamer Gastgeber, der uns (mit Ausnahme des vierten Besuchs) immer sehr höflich und zuvorkommend begrüsst und verabschiedet hat. Sein Bruder Serge war bei allen Besuchen anwesend und insbesondere bei den Mahlzeiten stark an den Interaktionen beteiligt. Die Mutter war mit wenigen kurzen Ausnahmen sehr präsent. Je nach Situation hat sie Boris direkt angeleitet (z.B. beim Kochen), ihm Anregungen gegeben (z.B. seinen Ordner oder sein Zimmer zu zeigen), an Interaktionen teilgenommen (z.B. an Tischgesprächen) oder aus dem Hintergrund seine Aktivitäten mitverfolgt. Der Vater wollte explizit nicht beobachtet werden. Beim zweiten und vierten Besuch sind wir ihm trotzdem kurz begegnet, und er hat sich mit uns über das Projekt unterhalten. In dieser Familie erhielten wir Einblick in alle Räume der Wohnung und in zwei Aussenräume (die Garage und den Garten). Die Besuche konnten im Zeitrahmen von zweieinhalb Monaten Mittwochs und Donnerstags zu verschiedenen Tageszeiten durchgeführt werden.

Einschätzung der Familienbesuche

Die Mutter hatte sich aus fachlichem Interesse zur Teilnahme an diesem Projekt entschlossen. Sie hatte auch schon teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und interessierte sich für unsere Ergebnisse. Der Vater wollte zuhause nicht beobachtet werden, deshalb wurden die Familienbesuche so gelegt, dass er davon nicht betroffen war. Die beiden Begegnungen beim zweiten und vierten Besuch haben ihn aber nicht gestört. Auch für Serge (Boris' älteren Bruder) war unsere Anwesenheit kein Problem. Die Mutter war erstaunt über die Offenheit und Zugänglichkeit, die Boris uns entgegengebracht hat. Er hat uns seine Lebenswelt gerne gezeigt, unsere Besuche waren interessant für ihn, er hat uns als SpielkameradInnen behandelt (so wie er manchmal auch mit seiner Mutter spielt). Eventuell hat es ihn leicht verunsichert, mit uns allein in seinem Zimmer zu sein, er hatte aber von sich aus gewünscht, uns sein Zimmer zu zeigen. Auch die Mutter hat unsere Besuche positiv erlebt. Bedingt durch unsere Anwesenheit und unser spezifisches Interesse hat sie ihre Rolle zwangsläufig etwas bewusster ausgestaltet, aber ansonsten haben sich die beobachteten Situationen nicht vom Alltag unterschieden. Auch die Veränderung von Boris' Verhalten in Anwesenheit seines Freundes Andrin ist ihr vertraut. Allerdings haben wir nur bestimmte Ausschnitte seines Alltags kennengelernt: Zu anderen Tageszeiten ergeben sich andere Situationen. Boris hätte uns gerne noch seinen Schulweg gezeigt, wo für ihn wichtige Aktivitäten stattfinden.

Die Einschätzung der Mutter deckt sich mit unserer eigenen: Boris hat rasch Vertrauen zu uns gefasst, viel Nähe zugelassen und das Zusammensein mit uns genossen. Einzig in den Situationen, als er allein mit uns in seinem Zimmer war, zeigten sich leise Anzeichen von Unsicherheit. Aus seinem veränderten Umgang mit uns beim letzten Besuch lässt sich schliessen, dass er sich nicht verpflichtet fühlte, unsere Erwartungen zu erfüllen. Boris' Beziehung zu seiner Mutter haben wir als sehr nahe, vertrauensvoll und unterstützend erlebt: Die Mutter nahm Boris differenziert wahr, behandelte ihn respektvoll und bot ihm sowohl Freiräume als auch Strukturen an. Auch Boris' Umgang mit Serge erschien uns ausgesprochen positiv. Die Beziehung der beiden Brüder wirkte auf uns sehr lebendig, interessiert, warm und sorgsam. Interessant waren für uns auch die kurzen Begegnungen mit dem Vater. Hier spürten wir eine gewisse Skepsis unserer Arbeit und unserer Anwesenheit gegenüber, die sich in seiner freundlichen, dabei aber betont aktiven und sachlichen Gesprächsführung zeigte. Sein Umgang mit Boris war im Vergleich zur Mutter direkter, dabei aber ebenfalls sehr engagiert und wohlwollend.

7.4 Lena

Familiensituation

Lena ist zum Zeitpunkt der Familienbesuche fünf Jahre alt. Sie lebt mit ihrer zwei Jahre älteren Schwester Lisa bei ihren Eltern und besuchten den Kindergarten im ersten Jahr. Die Familie bewohnt eine preisgünstige, vergleichsweise grosse 5-Zimmer-Wohnung in einem älteren Gebäude, das vor mehreren Jahrzehnten renoviert wurde und heute zwei Wohnungen sowie Garagen enthält. Ein grosser Wohn-Essraum bildet das Zentrum der Wohnung. Lena und Lisa haben beide ein eigenes Zimmer. Lenas Zimmer ist klein, die Einrichtung besteht aus einem Hochbett (mit Spielsachen darunter), einem Pult und einem Regal. Ein wenig genutzter Raum im Erdgeschoss, ein grosser Estrich sowie eine zum Spielen eingerichtete Garage bieten den Kindern zusätzliche Spielräume im Haus. Ein Garagenvorplatz, eine kleine Grünfläche und Sträucher bilden den Aussenbereich. Das dörflich anmutende Viertel ist sehr ruhig, von vielfältigen alten und neueren Wohnhäusern geprägt und ohne Durchgangsverkehr. Es bietet den Kindern viel Bewegungsfreiheit und ungefährlichen Zugang zum nahen Rebberg und zum Wald. In der

Nachbarschaft wohnen neben älteren oder kinderlosen Menschen auch einzelne Familien mit Kindern. Zwei ältere Mädchen einer benachbarten Familie sind Lenas Freundinnen. Im Kindergarten spielt Lena gerne mit Taran, einem Knaben im zweiten Kindergartenjahr (dem Nachbarsjungen von Victor).

Die beiden Schwestern haben eine ambivalente Beziehung. Lisa hat Lena lange Zeit abgelehnt. Während der Babyzeit war sie sehr eifersüchtig auf sie, heute versucht sie oft, sie zu dominieren und von ihr zu profitieren. Lena würde eigentlich gerne mit Lisa spielen, wird aber häufig zurückgewiesen. Sie hat einen ausgeprägten eigenen Willen, lässt sich schwer etwas aufdrängen und kann ihre Ziele sehr hartnäckig verfolgen. In der Familie ist Lisa eher die Vernünftige, Intelligente, Heitere und Lena eher die Wilde, Unberechenbare, Unzähmbare. Der Mutter fällt es leichter, mit Lisa umzugehen, der Vater ist fasziniert von Lenas Eigenständigkeit.

Die Eltern sind beide in der Deutschschweiz aufgewachsen. Die Mutter hatte nach der Matura zwei Semester Publizistik studiert, das Studium aber wegen der Schwangerschaft mit Lisa wieder abgebrochen. Nach einer einjährigen Babypause arbeitete sie teilzeitlich in einem Callcenter, zunächst als Telefonistin, später auf der Marketingabteilung. Auf Lenas Geburt folgte eine zweite einjährige Babypause. Anschliessend absolvierte sie an der Pädagogischen Hochschule die dreijährige Ausbildung zur Primarlehrerin. Seit dem Abschluss des Studiums (zum Zeitpunkt der Erhebung seit 9 Monaten) arbeitet sie zu 50 Prozent als Primarlehrerin an ihrem Wohnort.

Der Vater hatte nach Abschluss der Sekundarschule eine kaufmännische Berufslehre angetreten, diese Ausbildung aber nach zwei Jahren wieder abgebrochen, um sich ganz auf das Snowboard- und Skateboardfahren zu konzentrieren. Es konnte sich als Profi etablieren und lebte während zehn Jahren von seinen Einkünften aus Wettkämpfen und als Darsteller von Sport- und Werbefilmen. Anschliessend begann er selber Snowboardfilme zu drehen und zunehmend auch Spielfilmprojekte zu verfolgen. Gleichzeitig gründete er mit Freunden eine Import- und Verkaufsfirma für Snowboard- und Skateboardartikel. In dieser Firma ist er heute noch teilzeitlich berufstätig, was ihm ein (allerdings geringes) regelmässiges Einkommen verschafft. Mit den Filmprojekten verdient er bisher kein Geld. Sie sind zudem mit sehr unregelmässiger Arbeitsbelastung und häufigen Auslandsaufenthalten verbunden.

Die Familienarbeit wird hauptsächlich durch die Mutter geleistet. Der Vater arbeitet aber oft zuhause und übernimmt dann auch Aufgaben wie Einkaufen und Kochen sowie die Kinderbetreuung. An zwei Tagen besuchen die Mädchen nach dem Kindergarten bzw. nach der Schule den Kinderhort⁷⁹. Zudem werden sie regelmässig von ihrer Grossmutter und von einer Grosstante betreut. Im Familienalltag wird ausschliesslich Schweizerdeutsch gesprochen.

Lena lebt mit ihrer Familie unter eher schwierigen ökonomischen Bedingungen: Das Familieneinkommen ist unterdurchschnittlich und nur teilweise gesichert. Die Wohnsituation ist dagegen vergleichsweise günstig, die Kinder haben ihre eigenen Zimmer und sowohl im Haus als auch im Freien viel Spielraum. Die Mutter ist beruflich gut qualifiziert und hat eine gesicherte, ihren Qualifikationen entsprechende Anstellung. Der Vater verfügt nicht über formale Bildungstitel, und seine berufliche Stellung ist fragiler. Dafür ist er in seiner beruflichen Tätigkeit hoch motiviert, innovativ und weitgehend selbstbestimmt. Die Familienarbeit lastet einseitig auf der Mutter, aber auch der Vater übernimmt Verantwortung für die Kinderbetreuung und ist vergleichsweise häufig zuhause präsent. Lenas Stellung in der Familie ist gesichert, die Beziehung zu ihrer Schwester ist aber ambivalent und anspruchsvoll. Sie pflegt freundschaftliche Beziehungen zu mindestens drei Kindern aus der Nachbarschaft und dem Kindergarten. Die Mutter verfügt als Primarlehrerin über zusätzliche pädagogische Expertise, der Vater bringt mit seiner Kreativität und Autonomie weitere bildungsrelevante Werte in den Familienalltag ein.

⁷⁹ Der Kinderhort ist eine Einrichtung, die vor Schulbeginn, über Mittag, an freien Nachmittagen oder nach Schulschluss schulergänzende Betreuung anbietet, um Eltern nach Bedarf von Betreuungsaufgaben zu entlasten.

Verlauf der Familienbesuche

Die folgende Tabelle gibt eine grobe Übersicht über den Verlauf der Familienbesuche bei Lena.

Bedingungen	Verlauf
<p>1. Besuch: - Mi. 22.2.2006 - 15.30–17.30 - mit Zvieri</p> <p>Anwesende: - Lena - Mutter</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Lenas Zimmer</p>	<p>Lena will uns sofort in ihr Zimmer mitnehmen, beim Kaffee bringt sich stark ins Gespräch ein.</p> <p>In ihrem Zimmer hört sie sich eine Audiokassette mit der Geschichte vom Zwerg Nase an. Dazwischen kommentiert sie den Handlungsverlauf, führt einen Bauchtanz vor, spielt auf einer Flöte, erzählt von Ferien- und Freizeiterlebnissen und zeigt uns ihre Fussballer-Bildchen.</p> <p>Sie holt ihre Katze und zeigt uns ihre Zähne. Dabei behandelt sie das Tier ziemlich grob.</p> <p>Auf Lenas Vorschlag spielen wir im Wohnzimmer mit einem Luftballon ein Ballspiel.</p> <p>Zurück in ihrem Zimmer beantwortet sie unsere Fragen zu Zeichnungen und Spielsachen.</p> <p>Sie rennt in den Garten, sucht und findet einen Gummifrosch und wirft ihn zu uns hoch.</p> <p>Sie klebt uns Klebeband über den Mund und die Hände und wird von uns zurechtgewiesen.</p> <p>Beim Abschied macht sie uns Geschenke und ermahnt SKU, ihre Tasche nicht zu vergessen.</p>
<p>2. Besuch: - Mi. 22.3.2006 - 12.00–14.00 - mit Mittagessen</p> <p>Anwesende: - Lena - Lisa - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Lenas Zimmer - Küche - Elternschlafzimmer - Estrich - Garten</p>	<p>Lena zeigt uns einen Topf mit frisch gesäter Kresse, sie giesst ihre Saat sorgfältig.</p> <p>Beim Mittagessen mit der ganzen Familie sprechen wir über Themen der Kinder (Kindergarten, Kresse, Spielhaus im Garten) und der Erwachsenen (Berufe, Familienarbeit).</p> <p>Lena möchte uns den Estrich zeigen, muss ich aber noch gedulden. Wir bereiten den Kuchen für den Nachtschiff vor, Lena probiert inzwischen neue Sommerkleider aus der Kleiderbörse.</p> <p>Beim Abräumen und neu Aufstischen werden weitere Themen besprochen (Fingerlutschen, Wackelzähne), und Lena zeigt uns ihre Sparbüchse (mit einer 20-Franken-Note).</p> <p>Beim Nachtschiff beteiligen sich die Kinder intensiv am Gespräch (über Hormone, den Film "ET", den Kuchen, einen Familienausflug, die Aussprache von Wörtern).</p> <p>Lena und Lisa führen uns in den Estrich. Sie entdecken und zeigen uns alte Spielsachen.</p> <p>Sie zeigen ihre Funde der Mutter. Die Mutter hilft Lisa, das gefundene Geld zu zählen.</p> <p>Lena zeigt uns in ihrem Zimmer verschiedene Stofftiere und führt uns ins Elternschlafzimmer.</p> <p>Die Mädchen zeigen uns ihr Spielhaus im Garten, sie kochen und servieren uns ein mehrgängiges Menu. Lena klettert zwischendurch auf einen Baum und erzählt von ihrer Katze.</p> <p>Das Spielgeschirr wird auf dem Garagenvorplatz abgewaschen und abgetrocknet. Lisa erteilt die Aufträge und schimpft mehrmals mit Lena.</p> <p>Lena ist enttäuscht, dass wir schon gehen müssen. Sie zeigt uns nochmals ihren Kressetopf.</p>
<p>3. Besuch: - Mi. 26.4.2006 - 16.05–17.55 - mit Zvieri</p> <p>Anwesende: - Lena - Lisa - Mutter</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer - Lenas Zimmer - Küche - Kellerzimmer - Garten - Garage - Spielplatz - unterwegs</p>	<p>Lena führt DIS ins Gästezimmer, sie zeigt ihm die Krallen und Zähne ihrer Katze.</p> <p>In einer langen Sequenz hören sich Lena und DIS in ihrem Zimmer die Audio-Kassette mit der Geschichte "Cap und Capper" an. Lena erklärt DIS anhand des Covers die Figuren, macht ihn auf besondere Passagen und Lieder aufmerksam und kommentiert spezielle Ausdrücke.</p> <p>Lisa stösst dazu und hört ebenfalls mit. Die Mädchen erklären DIS weitere Details der Handlung und vergleichen die Audio- und Video-Versionen der Geschichte.</p> <p>Beim Zvieri mit der Mutter besprechen die Mädchen verschiedene Themen (Ostern, Lieblingskuchen, Molchzuchtversuch, Fussballalbum, traurige Stellen in Geschichten).</p> <p>Lisa holt ihr Album mit Fussballer-Bildchen, wir blättern es durch und besprechen die Spieler.</p> <p>Lena, Lisa und DIS machen sich für einen Spaziergang bereit. Lisa nimmt ihr Fahrrad mit, Lena ist noch unsicher beim Fahren und verzichtet darauf.</p> <p>Unterwegs kommen wir an einem Ententeich vorbei. Die Mädchen bespucken die Ente mit Wasser. Lena sammelt Schnecken und zeigt sie DIS.</p> <p>Auf dem Spielplatz zeigen die Mädchen DIS ihr Baumhaus unter den Sträuchern.</p> <p>Auf dem Heimweg sammelt Lena Beeren. Lisa singt das Lied von Bibi Blocksberg.</p> <p>Zuhause zeigen die Mädchen DIS ihre Spielgarage. Danach kippen sie das Plantschbecken aus und stampfen durch die Pfütze. Lena rettet einen Regenwurm aus dem Wasser.</p> <p>Die Mädchen ziehen trockene Kleider an. Dann hört sich Lena mit DIS die zweite Seite der "Cap und Capper"-Audiokassette an. Lisa stösst auch dazu. Lena erklärt DIS den Handlungs-</p>

	<p>verlauf sehr genau (Motive der Figuren, spannende Stellen, besondere Ausrücke).</p> <p>Als die Kassette zu Ende ist, holt Lisa ihre "Bibi Blocksberg"-Kassette. An verschiedenen Stellen singt sie Lieder oder spricht sie Zaubersprüche mit.</p> <p>Die Mutter richtet den beiden Mädchen das Nachtessen.</p>
<p>4. Besuch: - Do. 22.6.2006 - 17.00–18.45</p> <p>Anwesende: - Lena - Mutter - Vater</p> <p>Räume: - Wohn-Esszimmer</p>	<p>Lena zeigt uns einen selbst gebastelten Frosch und die Zitzen ihrer schwangeren Katze.</p> <p>Wir übergeben ihr ein kleines Geschenk (Geschicklichkeitsspiel), das sie sofort ausprobiert.</p> <p>Wir setzten uns an den Esstisch und beginnen mit dem Interview. Lena beantwortet unsere Fragen eher knapp, erinnert sich nur teilweise an unsere Besuche. Sie ist aber aktiver, wenn sie uns etwas Neues zeigen oder erzählen kann (Buchstabenblatt, Wespen, Kaulquappen). Sie wird immer unruhiger, schneidet Faxen mit ihrem Spiegelbild, und wir entlassen sie vorzeitig.</p> <p>Während des Elterninterviews unterbricht uns Lena wiederholt.</p> <p>Als Lisa nach Hause kommt, geht sie mit ihr nach draussen zum Spielen.</p>

Abbildung 42: Verlauf der Familienbesuche bei Lena

Lena war von Anfang an sehr zugänglich für uns. Sie hat uns sofort in ihr Zimmer mitgenommen und wollte dort mit uns alleine sein. Die gemeinsamen Aktivitäten hat sie womöglich selbst bestimmt und gesteuert. Sie hat uns als GefährtInnen (nicht als Aufsichtspersonen) wahrgenommen und stark in ihr Spiel mit einbezogen. Dabei kam es wiederholt zu Situationen, in welchen sie Grenzen strapazierte und wir herausgefordert waren, uns im Spannungsfeld zwischen teilnehmender Beobachtung und pädagogischer Intervention zu positionieren. Lenas Schwester Lisa war beim zweiten und dritten Familienbesuch anwesend und sehr stark in unsere Aktivitäten involviert. Die beiden Mädchen haben sowohl im Spiel als auch bei Gesprächen einen intensiven, dynamischen, meist positiv gestimmten Umgang miteinander gepflegt. Die Mutter war bei allen Besuchen anwesend, der Vater bei zwei von vier Besuchen. Beide Eltern haben den Kindern viel Gesprächsraum und Selbstbestimmung zugestanden und nur zurückhaltend (selten, wertschätzend) erzieherisch auf sie eingewirkt. Mit Ausnahme der Mahlzeiten und Gespräche am Esstisch und in der Küche haben sie die Ausgestaltung der Besuche ganz ihren Töchtern und uns überlassen. In Lenas Familie erhielten wir Einblick in alle Räume der Familienwohnung sowie in mehrere Außenbereiche (Spielgarage, Garten, Spielplatz). Die Beobachtungen wurden im Zeitraum von vier Monaten mittwochs und donnerstags über Mittag oder am späteren Nachmittag durchgeführt.

Einschätzung der Familienbesuche

Lenas Mutter hatte sich zur Projektteilnahme entschlossen, weil sie sich als frisch ausgebildete Primarlehrerin für pädagogischen Fragen und Bildungsforschung interessierte. Der Vater war nicht besonders motiviert, hatte aber auch keine Einwände. Die Durchführung der Familienbesuche entsprach den Informationen am Elternanlass und bei den Vorgesprächen. Lena haben die Besuche nach eigener Aussage sehr gefallen. Sie hat sich durch uns nicht gestört gefühlt und insbesondere das gemeinsame Kassettenhören sehr genossen. Auch die Eltern haben die Besuche positiv erlebt. Sie waren erstaunt, wie selbstverständlich wir uns in den Familienalltag integrieren konnten und wie wenig sie gebraucht wurden. Sie haben sich während unserer Besuche nicht anders gefühlt als sonst, und auch Lena hat sich nach ihrer Einschätzung ganz normal verhalten. Sie hat sich auf die Besuche gefreut und es genossen, uns ganz für sich zu haben. Da die Familie oft Besuch hat, sind sich die Mädchen ähnliche Situationen bereits gewohnt. Untypisch war für die Eltern nur die Interviewsituation, als Lena sehr unruhig und wenig kooperativ war.

Diese Einschätzungen decken sich weitgehend mit unserer Sicht. Auch wir hatten den Eindruck, dass sich Lena auf unsere Besuche gefreut und in unserer Anwesenheit wohl gefühlt hatte. In der offenen Familienatmosphäre haben wir von den Eltern und Kindern viel Interesse und Vertrauen gespürt. Auffällig waren in dieser Familie der ausgeprägt dialogische und trotzdem verbindliche Umgang der Erwachsenen mit den Kindern, die intensive, dynamische Beziehung zwischen den beiden Schwestern und Lenas Initiative, Genauigkeit und Experimentierfreude in den verschiedensten Lebensbereichen.

7.5 Fallvergleiche

Abschliessend werden die familiären Rahmenbedingungen fallübergreifend verglichen. Die Darstellung der Familiensituationen erfolgt in Form einer synoptischen Tabelle, die Verläufe und Einschätzungen der Besuche werden in Textform beschrieben. Auf die deskriptiven Darstellungen folgen jeweils zusammenfassende Kommentare.

Familiensituationen

Fokus Kinder

	Jana	Victor	Boris	Lena
Geschlecht	weiblich	männlich	männlich	weiblich
Alter	6 Jahre	5 Jahre	6 Jahre	5 Jahre
Alltagssprachen	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch und Kroatisch	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch
Kindergartenjahr	2	1	2	1
Position im Kindergarten	gut eingebunden	wenig eingebunden, z.T. problematisiert	gut eingebunden	gut eingebunden
Betreuung	Eltern Hort	Eltern Kinderfrau	Eltern	Eltern Verwandte Hort

Mütter

	Jana	Victor	Boris	Lena
Ausbildungen	Primarlehrerin	Französisch- und Geschichtsstudium (vor dem Lizentiat unterbrochen)	Pflegefachfrau Psychologin IAP Supervisorin	Publizistikstudium (nach einem Jahr abgebrochen) Primarlehrerin
bisherige Berufstätigkeiten	Primarlehrerin Familienarbeit	Einsätze für internationale Organisationen (AI, IKRK, OSZE) lokalpolitische Ämter Familienarbeit	Pflegefachfrau Schulung und Beratung von Pflegepersonal (freiberuflich) Supervision (freiberuflich) Familienarbeit	Telefonistin, später Marketing-Mitarbeiterin eines Callcenters Familienarbeit
aktuelle Berufstätigkeit	Primarlehrerin auf der Unterstufe (50%) Familienarbeit	Familienarbeit lokalpolitische Ämter Abschluss des Lizentiatstudiums	Familienarbeit Schulung, Beratung und Supervision (freiberuflich) lokalpolitisches Amt	Primarlehrerin auf der Unterstufe (50%) Familienarbeit
Sprachen	Schweizerdeutsch	L1: Kroatisch L2: Schweizerdeutsch Familiensprachen: Schweizerdeutsch und Kroatisch	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch

Väter

	Jana	Victor	Boris	Lena
Ausbildungen	Brauer (Berufslehre) Braumeister	Maschineningenieur (Hochschulstudium)	Geologe (Hochschulstudium mit Promotion) Einarbeitung in Informatik	Kaufmännische Berufslehre (abgebrochen)
bisherige Berufstätigkeiten	Brauer in versch. Brauereien Familienmitarbeit	Ingenieur im Bereich Kryotechnik in zwei Betrieben	Geologe (Baugrunduntersuchungen) Informatiker in verschiedenen Grossbetrieben	Profisportler (Snowboard) und Darsteller in Snowboardfilmen Gründung und Betrieb eines Geschäfts für Boarder-Artikel Filmregisseur und -produzent (freiberuflich)
aktuelle Berufstätigkeiten	Facharbeiter in einer Getränkefirma (Schichtarbeit 80 bis 100%) Familienmitarbeit	Ingenieur im Bereich Kryotechnik (100%)	Informatiker (Leiter von nationalen IT-Projekten; 100%)	Mitarbeit im gemeinsamen Geschäft (kleines Pensum) Filmregisseur und -produzent (freiberuflich) Familienmitarbeit (gelegentlich)
Sprachen	L1: Amharisch L2: Standarddeutsch Familiensprache: Deutsch (v.a. Standard, auch Dialekt)	L1: Standarddeutsch L2: Schweizerdeutsch Familiensprache: Standarddeutsch	L1: Französisch L2: Schweizerdeutsch Familiensprache: Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch

Familien

	Jana	Victor	Boris	Lena
Geschwister	(keine)	2 Jahre jüngere Schwester Zita	6 Jahre älterer Bruder Serge	2 Jahre ältere Schwester Lisa
Wohnsituation	4-Zimmer-Mietwohnung in Genossenschaftssiedlung	7-Zimmer-Wohnung in eigenem Zweifamilienhaus	5.5-Zimmer-Mietwohnung in modernem Mehrfamilienhaus	5-Zimmer-Mietwohnung in älterem Zweifamilienhaus
Familiensprachen	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch, Kroatisch, Standarddeutsch	Schweizerdeutsch	Schweizerdeutsch
Familienarbeit	Mutter, teilweise auch Vater	Mutter	Mutter	Mutter, gelegentlich auch Vater
Präsenz des Vaters	regelmässig, z.T. auch tagsüber	unregelmässig, Abends und an Wochenenden	regelmässig, Abends und an Wochenenden	unregelmässig, z.T. auch tagsüber
finanzielle Lage	durchschnittlich, gesichert	überdurchschnittlich, gesichert	überdurchschnittlich, gesichert	unterdurchschnittlich, teilweise gesichert

Abbildung 43: Familiensituationen der vier Fokuskinder. L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache.

Die vier Fokuskinder unterscheiden sich bezüglich der für die Samplebildung massgeblichen Kriterien Alter, Geschlecht und Kindergartenjahr. Darüber hinaus bestehen viele *Gemeinsamkeiten* zwischen den Rahmenbedingungen der Familien:

- Drei Kinder haben ein Geschwister.
- Alle Kinder sprechen zuhause (auch oder ausschliesslich) Schweizerdeutsch.
- Drei Kinder sind im Kindergarten gut eingebunden.
- Drei Kinder werden (neben den Eltern) von zusätzlichen Personen betreut.
- Alle Mütter verfügen über Hochschulabschlüsse. Drei von vier Müttern sind im Rahmen von ca. 20 bis 50% berufstätig, sie arbeiten in Positionen, die ihren Qualifikationen entsprechen.
- Zwei Väter verfügen über Hochschulabschlüsse und arbeiten zu 100% in entsprechenden beruflichen Positionen.
- Zwei Mütter sind Lehrerinnen auf der Unterstufe und mit Kindern dieser Altersgruppe sowie mit der Thematik der Studie (Literalität) auch von Berufswegen vertraut.
- Alle Mütter sprechen zuhause (auch oder ausschliesslich) Schweizerdeutsch. Drei Mütter sprechen Schweizerdeutsch als Erstsprache.
- Drei Väter sprechen zuhause (auch oder ausschliesslich) Schweizerdeutsch.
- Für drei Väter ist Schweizerdeutsch nicht die Erstsprache.
- In allen Familien wird die Familienarbeit ganz oder mehrheitlich von den Müttern geleistet.
- Drei Familien verfügen über ein durchschnittliches oder höheres Einkommen.
- Drei Familien leben in durchschnittlichen oder grosszügigen Mietwohnungen.

Für die einzelnen Kinder und ihre Familien lassen sich folgende *Besonderheiten* festhalten:

- *Jana* ist Einzelkind, ihre Mutter ist Lehrerin, ihr Vater arbeitet zu 80% in einer Position, die seinen Qualifikationen nicht gerecht wird, er beteiligt sich vergleichsweise stark an der Familienarbeit, er spricht Deutsch als Zweitsprache und gelegentlich Amharisch.
- *Victors* Beziehung zu seiner jüngeren Schwester ist durch biografische Erfahrungen belastet, sein Vater ist unregelmässig zuhause, Victor spricht Deutsch und Kroatisch, beide Eltern benutzen ihre Erstsprachen auch in der Familie, der Vater spricht kein Schweizerdeutsch, die Familie wohnt grosszügig im eigenen Haus, *Victors* Position im Kindergarten ist fragil.
- *Boris'* Beziehung zu seinem älteren Bruder ist auffällig harmonisch, er wird ausschliesslich von seinen Eltern betreut, sein Vater spricht gelegentlich Französisch.
- *Lenas* Mutter ist Lehrerin, ihr Vater hat keinen Berufsabschluss und arbeitet als freier Kulturschaffender, er beteiligt sich gelegentlich an der Familienarbeit, das Familieneinkommen ist gering.

Gemessen an den Bildungsabschlüssen, Berufstätigkeiten und Rollenverteilungen der Eltern sowie an den Wohn-, Einkommens- und Sprachverhältnissen lassen sich alle Familien grob als mittelständische, bildungsorientierte, deutschsprachige Kleinfamilien charakterisieren (*Lenas* Familie bildet bezüglich ihrer ökonomischen Lage eine Ausnahme). Bei differenzierterer Betrachtung zeigen sich deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Erwerbs- und Familienarbeit und die Sprachensituation. Die Konstellationen und Qualitäten der familiären Beziehungen sind für jede Familie spezifisch.

Verlauf der Familienbesuche

Die Familienbesuche in den vier Familien wiesen verschiedene *Gemeinsamkeiten* auf: Alle Kinder haben unsere Beziehungsangebote sehr rasch (zu Beginn des ersten Besuchs) angenommen, uns Zugang zu ihren persönlichen Interessen gegeben und unsere gemeinsamen Tätigkeiten aktiv mitbestimmt. Die Mütter waren bei allen Besuchen anwesend. In allen vier Familien konnten im Zeitraum von rund vier Monaten vier bis fünf Familienbesuche zu unterschiedlichen Tageszeiten durchgeführt werden. Dabei waren wir jedes Mal stark involviert, konnten die Interaktionen aber zumindest bei Victor, Boris und Lena breit audiografisch dokumentieren.

Neben diesen *Gemeinsamkeiten* zeigten sich auch *Unterschiede* zwischen den vier Familien:

- *Janas* Vater war bei vier von fünf Besuchen ebenfalls anwesend und an den Aktivitäten mit Jana und uns in ähnlichem Mass beteiligt wie die Mutter. Jana nahm uns bei jedem Besuch in ihr Zimmer mit und führte uns bei geschlossener Zimmertür in ihre Vorlieben und Geheimnisse ein. In diesen Situationen war sie wesentlich initiativer als im Beisein ihrer Eltern (z.B. bei Tischgesprächen). Bei unserem letzten Besuch verweigerte sie zunächst ihre Mitwirkung, um uns später einen umso tieferen Einblick in ihre persönlichen Angelegenheiten zu gewähren.
- *Victor* hat wiederholt über seinen Vater gesprochen, wir sind ihm aber nie begegnet. Neben der Mutter war bei den ersten beiden Besuchen auch die jüngere Schwester anwesend und punktuell in unsere Aktivitäten mit Victor involviert. Die Mutter hat die Aktivitäten der Kinder stärker vorstrukturiert und gesteuert als in den anderen Familien. Wir haben uns ausschliesslich im Wohnbereich der Familienwohnung bewegt und Victors Zimmer nie gesehen, obwohl er es uns wiederholt zeigen wollte.
- Auch *Boris'* Mutter war während unserer Besuche meistens präsent und hat sich anleitend, unterstützend oder beobachtend an unseren Interaktionen beteiligt. Sein älterer Bruder war jedes Mal zuhause, er hat sich punktuell (z.B. beim Essen) in unsere Gespräche eingebracht. Den Vater haben wir zweimal kurz gesehen, er wollte nicht beobachtet werden. Boris hat uns beim ersten Besuch einige Kellerräume und beim dritten Besuch die Zimmer im Obergeschoss – darunter auch sein eigenes Zimmer – gezeigt. Unsere gemeinsamen Aktivitäten fanden aber vorwiegend im Wohn-Essbereich der Wohnung statt. Beim letzten Besuch war Boris stark auf seinen älteren Freund ausgerichtet und hat uns während des gemeinsamen Spiels kaum beachtet.
- *Lena* hat uns – ähnlich wie Jana – schon beim ersten Besuch und später immer wieder in ihr Zimmer geführt, um dort mit uns allein zu sein. Bei zwei Besuchen war auch der Vater anwesend, beide Eltern haben die Gestaltung der mit uns verbrachten Zeit (mit Ausnahme der gemeinsamen Mahlzeiten) aber vergleichsweise wenig beeinflusst. Die ältere Schwester war bei zwei Besuchen ebenfalls zuhause. Sie hat sich jedes Mal sehr stark eingebracht und im gleichen Umfang wie Lena an unseren Aktivitäten beteiligt. Im Unterschied zu den drei anderen Kindern hat uns Lena wiederholt dazu gebracht, unsere Rollen als teilnehmenden SpielkameradInnen aufzugeben und als erziehende Erwachsene die Einhaltung von Grenzen einzufordern.

Die Besuchsverläufe bei den vier Familien unterschieden sich insbesondere im Hinblick auf die Anwesenheit und die Involviertheit der Familienmitglieder, auf den Zugang zu und die Nutzung von Räumen (Kinderzimmer, Wohn-Essräume), auf den Grad der elterlichen Präsenz und Einflussnahme (und damit komplementär verbunden: auf den Selbstbestimmungsgrad der Kinder) sowie auf die Performanz unserer Rolle als teilnehmende BeobachterInnen.

Einschätzung der Familienbesuche

Bei der Einschätzung der Besuche durch die Eltern besteht ein weit gehender Konsens zwischen den vier Familien. Die Mütter hatten sich aus sehr ähnlichen Gründen (Interesse an pädagogischen Fragen, Aussensicht auf das eigene Kind) für eine Beteiligung am Projekt entschieden. Die Väter waren generell weniger motiviert. Janas Vater interessierte sich ebenfalls für eine Aussensicht auf die Familie, während Lenas Vater indifferent war und Boris' Vater nur unter der Bedingung zustimmte, dass er selbst nicht beobachtet würde (zu Victors Vater liegen keine Aussagen vor). Der Verlauf der Besuche entsprach den Vorinformationen und war für die Eltern angenehm, sie hatten keinen Mehraufwand und fühlten sich

nicht gestört. Die Kinder waren nach der übereinstimmenden Einschätzung der Eltern unerwartet offen, sie wurden durch die Besuche nicht belastet, freuten sich auf uns und genossen unserer Aufmerksamkeit. Zwei Mütter stellten eine gewisse Unsicherheit bzw. eine erhöhte Aufmerksamkeit bezüglich ihres Umgangs mit den Kindern fest. Alle Eltern bezeichneten die bei den Besuchen erlebten Situationen und Verhaltensweisen als normal. Eine Mutter wies darauf hin, dass der Familienalltag durch diese Besuche allerdings nur fragmentarisch erfasst worden sei.

Auch unsere Einschätzung der Familienbesuche stimmt für die vier Familien weitgehend überein. Alle vier Kinder haben uns sehr schnell ihr Vertrauen geschenkt, Nähe zugelassen und unsere Anwesenheit genossen. Wir haben uns in allen Familien willkommen und wohl gefühlt und gute Einblicke in ihren Alltag erhalten. Beklemmende oder irritierende Situationen waren während der gemeinsamen Aktivitäten sehr selten, aber bei den abschliessenden Interviews zeigten alle Kinder gewisse Widerstände (z.B. untypisch kurze, einsilbige Gesprächsbeiträge, häufiges Abschweifen oder Rückzug aus dem Gespräch).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vier Familien aufgrund ihrer familiären Rahmenbedingungen gut einer Gruppe der mittelständischen, bildungsorientierten, deutschsprachigen Kleinfamilien zugeordnet werden können. Auch die Verläufe und Einschätzungen der Besuche stimmen in den Grundzügen gut überein. Damit sind die Voraussetzungen gegeben, um die vier Fokuskinder auf der Mikroebene der literalen Praktiken und Fähigkeiten fallübergreifend zu vergleichen.

8. Kategoriensysteme

Wie bereits mehrfach ausgeführt erfolgten die Inhalts- und Gattungsanalysen anhand der Kategoriensysteme "literale Angebote" und "literale Praktiken". Beide Systeme wurden vorwiegend induktiv, aus dem vorgefundenen Datenmaterial heraus, entwickelt.⁸⁰ Sie sind im Sinn einer rekursiven Forschungsstrategie gleichzeitig Produkte und (laufend verfeinerte) Werkzeuge der Auswertungen (Böhm 2008, S. 477). Sie werden an dieser Stelle eingeführt und dienen später der Strukturierung der Ergebnisse zu den literalen Familienkulturen (Kapitel 9) und Fähigkeiten (Kapitel 10 und 11) sowie zu ihrer Triangulation (Kapitel 12): Zunächst das Kategoriensystem "Literale Angebote", danach jenes der "Literalen Praktiken".

8.1 Kategoriensystem "Literale Angebote"

Bei der Auswertung der Verlaufsbeschreibungen wurden literale Artefakte und öffentliche Bildungsangebote (sowie ggf. deren Nutzungsweisen) in der Befundtabelle "Literale Angebote" registriert. Diese Tabelle war zunächst unstrukturiert und wurde im Verlauf der Auswertungen induktiv in vier Haupt- und zwölf Feinkategorien ausdifferenziert:

Haupt- und Feinkategorien:	Beispiele:
A. papierbasierte Medien	
1. raum- und zeitstrukturierende Artefakte	Kalender, Landkarten, Uhren
2. Schriftwerkzeuge	Stifte, Papiere, Ordner
3. Printmedien	Bücher, Zeitschriften
4. Bilder und Fotos	Familienfotos, Postkarten, Poster
B. gerätebasierte Medien	
5. Radio und Fernsehen	(Geräte, Standorte, Inhalte, Zugang)
6. Audio- und Videomedien	
7. Computer	
C. Spielmaterialien	
8. Material für Rollenspiele	Puppen, Stofftiere, Verkaufsladen, Kostüme
9. andere Spiel- und Bastelmaterialien	Konstruktionsspiele, Modellfahrzeuge, Werkzeug
10. ausgestellte Objekte	Modelle, Trouvaillen, Bastelarbeiten
D. öffentliche Bildungsangebote	
11. Bibliothek	(Nutzung)
12. Veranstaltungen	Theater, Ausstellungen, Familien- und Sportanlässe

Abbildung 44: Kategoriensystem "Literale Angebote" mit induktiv gebildeten Haupt- und Feinkategorien.

Die Darstellung und Bündelung der Ergebnisse zu den literalen Angeboten der Familien erfolgt in Kapitel 9 anhand dieser Kategorien.

⁸⁰ Das Kategoriensystem "Literalen Praktiken" wurde anhand des Literalitäts-Modells der vorliegenden Studie zunächst deduktiv vorstrukturiert. Anschliessend wurden die fünf Grobkategorien induktiv ausdifferenziert.

8.2 Kategoriensystem "Literale Praktiken"

Die literalen Handlungen wurden in der Befundtabelle "Literale Praktiken" festgehalten.⁸¹ Sie war durch fünf theoretisch hergeleitete Grobkategorien vorstrukturiert (s. Kapitel 2), die im Verlauf der Auswertungen datengeleitet zu insgesamt 30 Feinkategorien ausdifferenziert wurden:

realitätsbezogene sprachliche Handlungen	fiktionale sprachliche Handlungen	weitere "schulnahe" sprachliche Handlungen	medial schriftliche Handlungen	Sprache objektivierende sprachliche Handlungen
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren	fiktive Welten inszenieren	Handlungsanleitungen befolgen oder geben	Sinn mit konventionellen Symbolen darstellen und konventionellen Symbolen entnehmen	mit Sprache spielen, experimentieren
zukünftige Aktivitäten thematisieren	vorgelesene Geschichten hören	Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren	Sinn mit erfundenen Zeichen darstellen und erfundenen Zeichen entnehmen	sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren
vorgestellte (mögliche) Sachverhalte thematisieren	gemeinsam Geschichten und Rollenspiele erfinden	Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen	konventionelle Zeichensysteme erkunden	Medien thematisieren
Erlebnisse Dritter thematisieren	visuelle Elemente aus Geschichten erkennen und zitieren		Sinn als konventionelle Schrift enkodieren	weitere Sprachen (und Varietäten) gebrauchen
eigene Gedanken und Gefühle thematisieren	über Geschichten reden		Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren	weitere Sprachen (und Varietäten) thematisieren
Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten	Geschichten in Printmedien anschauen		Printmedien funktionsgemäss handhaben	
mit Artefakten Zeit und Raum strukturieren	Geschichten ab Audiomedien hören			
mit distanten Personen kommunizieren	Geschichten als Filme anschauen			

Abbildung 45: Kategoriensystem "Literale Praktiken" mit fünf deduktiv gebildeten Grobkategorien und 30 induktiv gebildeten Feinkategorien

Im Folgenden werden diese Feinkategorien beschrieben und anhand von Beispielen veranschaulicht. Die Beschreibungen sind nicht theoretisch, sondern empirisch begründet: Sie wurden erarbeitet, als die Entwicklung des Kategoriensystems bereits beendet war, und sind als abschliessende Konzeptionalisierungen der datengeleitet entwickelten Feinkategorien zu verstehen. Die Feinkategorien sind durch ihre Einordnung in die Grobstruktur des Literalitätsmodells theoretisch grob verortet. Auf eine weiterführende theoretische Verknüpfung wird hier bewusst verzichtet, damit der starke Bezug zu den konkreten Phänomenen des Datenmaterials deutlich sichtbar bleibt. Die Darstellung richtet sich nach folgendem Muster: Zunächst werden zu jeder Grobkategorie die einzelnen Feinkategorien aufgeführt und beschrieben. Danach werden ihre übergreifenden Bezüge auf der Ebene der Grobkategorien zusammengefasst. Eine vollständige Aufstellung aller Praktiken und ihrer Zuordnungen zu den Feinkategorien findet sich in der Befundtabelle "Literale Praktiken" (s. Anhang).

⁸¹ Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

Realitätsbezogene sprachliche Handlungen

Zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren: Zu dieser Kategorie gehören Aussagen der Kinder über reale Ereignisse, die sie zu einem früheren Zeitpunkt im gleichen oder in einem anderen räumlichen Kontext selbst erlebt hatten. Typische Beispiele sind Berichte über Ferien- oder Kindergartenerlebnisse, Besuche bei Verwandten und FreundInnen oder unsere früheren Familienbesuche. Aufgenommen wurden auch Aussagen über aktuelle Gegebenheiten in anderen räumlichen Kontexten (z.B. Beschreibungen von Räumen oder aktuelle Aufenthaltstorte von Personen oder Objekten).

Zukünftige Aktivitäten thematisieren: Diese Kategorie umfasst Aussagen der Kinder über bevorstehende reale Ereignisse. Dazu gehören kurz- und langfristige Handlungspläne (z.B. für nächste gemeinsame Aktivitäten oder für die berufliche Zukunft) und Vorinformationen zu bereits geplanten Situationen (z.B. einen Hinweis auf den Ausfall der Ballettstunde oder eine Warnung vor den Bienen, die im Estrich anzutreffen sind).

Vorgestellte (mögliche) Sachverhalte thematisieren: Zu dieser Kategorie werden Aussagen der Kinder gezählt, die sich auf mögliche, aber nicht realisierte Ereignisse und Handlungen im gleichen Kontext (z.B. einen Brand im Wohnzimmer oder eine andere Möglichkeit, die Teller zu wärmen) oder auf Situationen in anderen Kontexten (z.B. auf einem Berggipfel oder als Buschauffeur auf einer Passstrasse) beziehen.

Erlebnisse Dritter thematisieren: Dieser Kategorie werden Aussagen der Kinder über das Erleben anderer Personen zugeordnet. Es geht nicht darum, dass die Kinder erzählen, was sie mit Dritten erlebt haben. Entscheidend ist, dass sie deren Perspektive übernehmen und von Erlebnissen und Gedanken berichten, die ihnen selbst nicht zugänglich waren (z.B. von der Vulkanbesteigung des Vaters oder von den Vorlieben der Schwester).

Eigene Gedanken und Gefühle thematisieren: Hier geht es um das Mitteilen von Bewusstseinsinhalten bzw. die sprachliche Darstellung subjektiver Innenwelt. Gedanken und Gefühle sind nicht wegen ihrer zeitlichen oder räumlichen Distanz, sondern wegen ihrer Intrasubjektivität für die InteraktionspartnerInnen unzugänglich und müssen deshalb expliziert werden. Beispiele dafür sind Aussagen über eigene Vorlieben (z.B. Spielsachen, Gerichte), Gefühle in bestimmten Situationen (z.B. Angst auf der Estrichreppe oder Mitleid mit einer frierenden Ente) oder Einschätzungen von Erlebnissen (z.B. von unseren Besuche).

Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten: Zu dieser Kategorie gehören sprachliche Handlungen, die eine inhaltliche Auseinandersetzung mit medial (bildlich, symbolisch oder schriftlich) repräsentierten realen Sachverhalten umfassen. Bei der Rezeption geht es in der Regel um das Erschliessen von Repräsentationen distanter Gegenstände (z.B. der Fotografie einer Ballettszene oder der Illustration einer historischen Schlacht). Bei der Produktion können sowohl distante (vorgestellte) als auch in der Situation präsente Gegenstände repräsentiert werden (z.B. als Zeichnung eines Raumschiffs oder als Foto einer Modelleisenbahnanlage).⁸²

Mit Artefakten Zeit und Raum strukturieren: Diese Kategorie bezeichnet Handlungen, bei welchen sprachliche Äusserungen auf spezifische Medien zur Strukturierung von Raum (z.B. Landkarten, Globen) oder Zeit (z.B. Kalender, Uhren) bezogen sind.

Mit distanten Personen kommunizieren: Hier geht es um Formen der distanten, zeitlich und räumlich zerdehnten, medienbasierten Kommunikation (z.B. das Zeichnen und Schreiben einer Geburtstagskarte für eine entfernt lebende Cousine).

Den Feinkategorien der konzeptionell schriftlichen, realitätsbezogenen Handlungen ist gemeinsam, dass in der Interaktion situationsexterne (distante oder intrasubjektive) Sachverhalte der realen Welt (ausschliesslich oder auch) sprachlich repräsentiert werden. Die Feinkategorien verweisen dabei auf unterschiedliche Typen situationsexterner Referenzen (zeitliche und räumliche Distanz, Intrasubjektivität, Fremdperspektive) und Medienfunktionen (Repräsentation von Welt, Strukturierung von Raum und Zeit und distante Kommunikation).

⁸² Die Zuordnung dieser Praktiken zur Dimension des realitätsbezogenen, darstellenden, konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauchs ist nicht eindeutig. Plausibel wäre auch eine Zuordnung zur Dimension des medial schriftlichen Sprachgebrauchs. Da sich die Handlungen in aller Regel auf *bildliche* (nicht symbolische oder schriftliche) Repräsentationen beziehen und die inhaltliche Auseinandersetzung mit Weltwissen im Vordergrund steht, wurde die hier vorgestellte Lösung gewählt.

Fiktionale sprachliche Handlungen

Fiktive Welten inszenieren: Zu dieser Kategorie gehören sprachliche Handlungen, die der Herstellung und Aufrechterhaltung erfundener Situationen dienen. Typische Beispiele sind der Bau von Szenarien und Requisiten (ein Schloss aus Schnee, Schwerter aus Holz, ein fliegendes Haus), das Verkleiden (als Gespenst, als Katze, als Pippi Langstrumpf, als Balletteuse), das Beleben von Spielfiguren (Plüschtieren, Legofiguren) oder das Mit- und Nachspielen von bekannten Geschichten (z.B. einer Kusszene oder eines Bauchtanzes). Einbezogen werden aber auch Handlungen, die mit der Grenze zwischen Realität und Fiktion spielen. Dazu gehören das Inszenieren scheinbarer Realität (z.B. sich verstecken, um Abwesenheit vorzutäuschen), das Beleben realer Objekte (z.B. einer Omelette), die Beurteilung von Spielhandlungen anhand von Realitätskriterien (z.B. den Einbezug von Autos in eine Piratengeschichte) oder die scherzhafte überspitzte Kommunikation (z.B. das gespielte Entsetzen der Mutter über einen geringfügigen Regelverstoss).

Gemeinsam Geschichten und Rollenspiele erfinden: Hier geht es – in Abgrenzung zur vorhergehenden Feinkategorie – um das *gemeinsame* Inszenieren fiktionaler Welten. Beispiele sind das Herstellen und Aufrechterhalten von Spielhandlungen (z.B. einer Seeschlacht mit Modellschiffen) oder das Ausgestalten von Alltagssituationen im Rollenspiel (z.B. kochen, essen und abwaschen im Gartenhaus) durch mehrere Kinder.

Vorgelesene Geschichten hören: Dieser Kategorie werden alle Handlungen zugeordnet, die als Rezeption narrativer, von Erwachsenen situativ (nicht medial vermittelt) vorgelesener Texte charakterisiert werden können. Dazu gehören die klassischen Situationen des Vorlesens (z.B. als Gutenachtritium oder Belohnung).

Visuelle Elemente aus Geschichten erkennen und zitieren: Zu dieser Kategorie gehören Handlungen, bei welchen die Kinder visuelle (bildliche und schriftliche) Repräsentationen von Elementen aus Geschichten (z.B. Figuren oder eine Zahl im Titel) als solche erkennen oder selbst solche Repräsentationen produzieren und mit der Geschichte in Bezug setzen.

Über Geschichten reden: Hier geht es um die Objektivierung von Geschichten als Gegenstände bzw. um einen reflexiven Zugang zu ihnen. Einbezogen werden sprachliche Handlungen, bei welchen die Kinder unterschiedliche Merkmale von Geschichten thematisieren. Dazu zählen etwa die Nennung des Titels, die Bezeichnung einzelner Figuren, das Nacherzählen einzelner Handlungssequenzen, die Einordnung von Sequenzen in die Gesamthandlung, das Erklären und Kommentieren von Sequenzen und Figuren, der Austausch von Rezeptionserfahrungen oder die Diskussion von Fragen des Realitätsbezugs.

Die Kategorien *Geschichten in Printmedien anschauen*, *Geschichten ab Audiomедien hören* und *Geschichten als Filme anschauen* umfassen Handlungen, die als selbständige Rezeption von medial vermittelten Geschichten (in illustrierten Büchern und Zeitschriften, auf Audiokassetten und -CDs bzw. auf Videokassetten, DVDs sowie im Fernsehen und im Kino) charakterisiert werden können.

Den Feinkategorien der konzeptionell schriftlichen, fiktionalen Handlungen ist gemeinsam, dass in den Interaktionen Sachverhalte fiktiver (und damit per definitionem situationsexterner, vorgestellter) Welten (ausschliesslich oder auch) sprachlich repräsentiert werden. Die Feinkategorien unterscheiden sich bezüglich der (individuellen oder kollektiven) Produktion neuer fiktiver Welten, der Identifikation und Rezeption bereits repräsentierter fiktiver Welten (in unterschiedlichen medialen Formen) sowie derer reflexiven Objektivierung.

Weitere "schulnahe" sprachliche Handlungen

Handlungsanleitungen befolgen oder geben: Handlungen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, beziehen sich auf die sprachliche Steuerung praktischer Tätigkeiten: Sprachliche Instruktionen werden von den Kindern entweder rezipiert und selbst handelnd umgesetzt oder produziert, um anderen AkteurInnen das Handeln nach ihren Vorstellungen zu ermöglichen. Dabei kann die Instruktion neben sprachlichen auch andere Kommunikationsmittel (z.B. Vorzeigen) umfassen und mehr oder weniger verinnerlicht sein (z.B. beim weitgehend selbständigen Ausführen früher erworbener Vorgehensweisen). Wichtig ist die Ausrichtung dieser Praktiken auf das Ziel, praktische Handlungen aufgrund der sprachlichen Anleitung erfolgreich auszuführen bzw. sprachlich so anzuleiten, dass sie verstanden und erfolgreich ausgeführt werden können.

Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren: Zu dieser Kategorie gehören Handlungen, die dazu dienen, eigenes Denken und Handeln anderen AkteurInnen zugänglich und ver-

ständig zu machen. Die Kinder explizieren zum Beispiel Aspekte ihres Weltwissen, in der Situation präsente Objekte oder Motive und Hintergründe ihres eigenen Handelns. Erfasst werden auch Beschreibungen und Kommentare von Vorgehensweisen, die – in Abgrenzung zu den Instruktionen – keine Umsetzung in der aktuellen Situation anstreben.

Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen: Sprachliche Handlungen werden dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Kinder mit ihren Äusserungen eigene Positionen darstellen und begründen, zu Positionen anderer AkteurInnen Stellung nehmen und gemeinsame Positionen argumentativ aushandeln.

Die drei Feinkategorien der weiteren "schulnahen" sprachlichen Handlungen unterscheiden sich von den konzeptionell schriftlichen (realitätsbezogenen und fiktionalen) Handlungen durch ihre pragmatischen Funktionen. Sie dienen nicht primär der sprachlichen Repräsentation von distanter Welt, sondern anderen, je spezifischen kommunikativen Handlungszielen: der Instruktion, der Explikation und der Argumentation. Diese Typen sprachlicher Handlungen sind – wie auch das realitätsbezogene und fiktionale Erzählen oder das Reden über die Sprache als Gegenstand – für schulisches Lernen besonders wichtig und teilen sich verschiedene Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit (z.B. einen höheren Grad an Explizitheit, Monologizität und Normierung; s. Kapitel 2 und 5.1).

Medial schriftliche Handlungen

Sinn mit konventionellen Symbolen darstellen und konventionellen Symbolen entnehmen: Hier geht es um die sinnorientierte Rezeption und Produktion von analogen visuellen Zeichen als Träger von – in unterschiedlichem Mass und kulturspezifisch – allgemeingültigen Bedeutungen. Dazu gehören etwa internationale Symbole (z.B. das rote Kreuz), Nationalflaggen, Embleme von Automarken oder Logos für biologische Produkte.

Sinn mit erfundenen Zeichen darstellen und erfundenen Zeichen entnehmen: Diese Kategorie umfasst Handlungen des "Als-ob-Schreibens" und "Als-ob-Lesens" mit selbst erfundenen, nicht konventionalisierten visuellen Zeichensystemen (z.B. mit einer Geheimschrift, deren Regeln nicht situationsüberdauernd und nicht intersubjektiv verständlich sind).

Konventionelle Zeichensysteme erkunden: Zu dieser Kategorie werden jene Handlungen gezählt, bei welchen die Kinder sich funktional oder reflexiv mit den konventionellen Zeichensystemen der Ziffern und der Lautschrift befassen, deren Eigenschaften und Funktionsweisen aber noch nicht bzw. nur annäherungsweise kennen und berücksichtigen. Beispiele dafür sind etwas das Notieren einzelner Zahlen oder Buchstaben, das Erkennen von Anlauten von Namen, die Identifikation bestimmter Textelemente (z.B. Bildlegenden) oder die Imitation von Textabschnitten (in einem Worddokument).

Bei den Kategorien *Sinn als konventionelle Schrift enkodieren* und *Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren* geht es in Abgrenzung zur vorhergehenden Kategorie um die regelgerechte Nutzung des deutschen Lautschriftsystems als Repräsentationsmittel. Beispiele für den produktiven Schriftgebrauch sind das Enkodieren von Namen (auch von anderen Kindern oder Familienmitgliedern), von einzelnen Wörtern oder – mit Hilfe der Mutter – von Verbotsschildern an die Adresse der älteren Schwester. Für den rezeptiven Schriftgebrauch der Kinder stehen das Rekodieren von selbst geschriebenen Wörtern sowie die gezielte Aufforderungen an kundige LeserInnen, bestimmte Textstellen für sie zu decodieren.

Printmedien funktionsgemäss handhaben: Diese Kategorie bezieht sich auf den praktischen Umgang mit Büchern, Zeitschriften und anderen Printmedien als Objekte. Es geht hier nicht um das sinnorientierte Verstehen von Bild- oder Schriftinformationen, sondern um das auf der praktischen Ebene funktionale Manipulieren dieser literalen Artefakte, z.B. um das Suchen, Finden, Bereitlegen, Öffnen, Durchblättern, Schliessen und Versorgen von Büchern.

Die Feinkategorien der medial schriftlichen Handlungen beziehen sich auf Symbole und Schrift als Mittel der visuellen, dauerhaften und konventionalisierten Repräsentation von Informationen. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf die Natur der Repräsentationsmittel (analog-bildlich vs. digital-sprachlich), den Grad ihrer Aneignung (erkundend oder durchdringend) sowie die fokussierten Handlungsebenen (praktisch-objektbezogen, sinnorientiert oder formreflexiv). Bilder als nicht konventionalisierte Ausdrucksmittel werden nicht mit einbezogen.

Sprache objektivierende sprachliche Handlungen

Mit Sprache spielen, experimentieren: Diese Kategorie umfasst Handlungen, bei welchen sich in den sprachlichen Äusserungen der Kinder eine objektivierende Aufmerksamkeit für die Sprache und ihre Eigenschaften zeigt. Sprache wird in diesen Handlungen nicht thematisiert, aber auf ganz unterschiedliche Weise variiert. Dazu gehören etwa das Spiel mit Aussprachevarianten oder ähnlich lautenden Wörtern, das Komponieren eigener Wortschöpfungen, das Wiederholen oder Paraphrasieren besonderer Formulierungen, die Selbstkorrektur, die Variation einer Geheimsprache oder das Umgruppieren von Buchstaben zu neuen Namen. Ebenfalls dieser Kategorie zugerechnet wird der funktionale Einsatz sprachlicher Mittel (z.B. einer Baby-Fäkalsprache) in sozialen Konfliktsituationen.

Sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren: Zu dieser Kategorie zählen Formen des Gesprächs über die Sprache und damit metalinguistische Handlungen im engeren Sinn. Dabei können ganz unterschiedliche Aspekte der Sprache thematisiert werden, z.B. Bezeichnungen unbekannter Sprachen, die Funktionsweise einer Geheimsprache, ungenaue oder unangemessene Formulierungen, Begründungen für bestimmte Bezeichnungen oder eigene sprachliche Äusserungen und Fähigkeiten.

Medien thematisieren: Diese Kategorie bezieht sich auf Aussagen der Kinder über verschiedene Medien und ihre Merkmale (z.B. über die Eigenschaften eines bestimmten Bilderlexikons, über Unterschiede zwischen Video- und Audiokassetten) sowie auf Rezeptionserfahrungen mit bestimmten Medien (z.B. mit dem Film "ET").

Weitere Sprachen (und Varietäten) gebrauchen: Diese Kategorie umfasst Handlungen, bei welchen die Kinder andere Sprache als Deutsch bzw. andere Varietäten als Schweizerdeutsch rezeptiv oder produktiv verwenden. Eine mehrsprachige Praxis ist nicht zwingend eine Form der Objektivierung von Sprache, sie stellt aber ein grosses Potenzial für die Sprachreflexion dar und wird deshalb auch miteinbezogen. Typische Beispiele sind rezeptive Sprachkontakte mit der Erstsprache eines Elternteils oder der Grosseltern, der rezeptive und produktive Gebrauch von Erstsprachen oder Standardvarietäten eines Elternteils im Alltag oder in bestimmten Situationen (z.B. beim Schimpfen oder beim Gute-Nacht-Ritual) oder der Wechsel zur Standardvarietät in Spielsituationen (z.B. um Figuren auszugestalten oder zu unterscheiden).

Weitere Sprachen (und Varietäten) thematisieren: Diese Kategorie umfasst Formen der expliziten Sprachenreflexion und damit einen spezifischen Bereich metalinguistischer Handlungen. Dazu gehören einerseits Äusserungen der Kinder über Sprachen (und Varietäten), die sie kennen und gebrauchen, über ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten und über Aussagen in ihnen unvertrauten Sprachen und deren mögliche Bedeutungen, andererseits aber auch Übersetzungen von der einen in die andere Sprache und das Korrigieren von mit einer Sprache wenig vertrauten SprecherInnen.

Die Feinkategorien der Sprache objektivierenden Handlungen sind (mit Ausnahme der Feinkategorie "Weitere Sprachen (und Varietäten) gebrauchen") auf Formen des metalinguistischen Umgangs mit Sprache als Gegenstand ausgerichtet. Sie unterscheiden sich bezüglich der Implizitheit oder Explizitheit der Zugänge sowie der spezifischen Fokussierungen (auf Medien und auf Mehrsprachigkeit).

Das Kategoriensystem "Literale Praktiken" wurde im Lauf der Gattungs- und Inhaltsanalysen auf der Grundlage der fünf deduktiv abgeleiteten Grobkategorien schrittweise induktiv entwickelt und ist deshalb nicht nur als Werkzeug, sondern auch als Ergebnis des Auswertungsprozesses zu verstehen. Es wird in der Folge zur Strukturierung der Befunde zu den literalen Praktiken (Kapitel 9) und zu den literalen Fähigkeiten (Kapitel 10 und 11) sowie zu deren Triangulation (Kapitel 12) verwendet.

9. Literale Familienkulturen

Forschungsfrage 2:

Wie sind die literalen Familienkulturen beschaffen? Welche literalen Angebote bestehen? Welche literalen Praktiken sind präsent? Worin gleichen und unterscheiden sich die Familienkulturen?

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse mehrerer Teilauswertungen vorgestellt: jene der Inhaltsanalysen zu beobachteten und berichteten literalen Angeboten, der Inhaltsanalysen zu berichteten Praktiken und der Gattungsanalysen zu beobachteten Praktiken (s. oben, Kapitel 5.4 und 6.4). Diese Ergebnisse werden zunächst fallintern berichtet, danach eingeschätzt und zu Profilen gebündelt und abschliessend fallübergreifend verglichen.⁸³ Die vier fallspezifischen Kapitel sind im Sinn einer maximalen methodischen Transparenz nach einzelnen Teilauswertungen strukturiert. Thematisch stehen aber die beobachteten Praktiken im Fokus. Die Ergebnisse der Gattungsanalysen werden deshalb breiter dargestellt und anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial erläutert.

An dieser Stelle sei nochmals daran erinnert, dass der hier gewählte methodologische Zugang und das Design der Studie auf ein möglichst komplexes Verständnis der je spezifischen literalen Familienkulturen ausgerichtet sind. Es wird nicht angestrebt und ist methodologisch auch nicht möglich, die beiden Kategoriensysteme zur Identifikation von Defiziten oder zur Quantifizierung der Angebote und Praktiken zu verwenden. Ziel ist es, aus den vorhandenen Daten (die den Familienalltag nur fragmentarisch dokumentieren) einige Charakteristika der vier familiären Bildungskulturen herauszuarbeiten. Die aus den Daten entwickelten Kategoriensysteme⁸⁴ dienen dazu, die Befunde strukturiert darzustellen und die Fälle vergleichbar zu machen. Ansprüche auf theoretische Vollständigkeit oder Generalisierbarkeit sind damit nicht verbunden.

9.1 Janas literale Familienkultur: vielfältig, schulnah und massgeschneidert

Beobachtete und berichtete literale Angebote

In Janas Familie spielen *zeitstrukturierende Artefakte* eine wichtige Rolle: In der Wohnküche hängt ein von der Mutter hergestellter Jahreskalender mit Fotos aus dem Familienleben. In der Vorweihnachtszeit wird er durch einen Familien-Adventskalender ergänzt. Für Janas Geburtstagsfest hat die Mutter ein Feen-Plakat gestaltet, das in Janas Zimmer hängt und an den Anlass erinnert. In ihrem Zimmer gibt es ausserdem einen Jahreskalender mit Handeinträgen wichtiger Ereignisse (z.B. Geburtstage von Familienmitgliedern) und in der Vorweihnachtszeit einen weiteren, persönlichen Adventskalender mit kleinen Geschenken sowie Fotos von Jana in verschiedenen Lebensphasen. Jana besitzt ein eigenes Pult (mit Schubladenblock, Pultlampe und altem Telefon) und eine breite Palette von *Schriftwerkzeugen*: Mal- und Zeichenstifte aller Art, Gummis, Spitzer, Pinsel, Massstab, Papiere und ein Notizbüchlein. Diese Utensilien sind in unterschiedlichen, verzierten Gefässen griffbereit versorgt. Einige Objekte (die Schreibunterlage, ein altes Etui, ein eingefasstes Heft) haben einen pointiert schulischen Charakter. *Printmedien* sind in Janas Zimmer sehr präsent: In einem Bücherregal stehen ca. 100 Kinderbücher, darunter Minibüchlein, Bilderbücher und Vorlesebücher. In einer Box sammelt Jana ihre Kinderzeitschriften (z.B. "Prinzessin"). Zum Zeitpunkt der Familienbesuche sind Bücher über Ballett, Feen und Prinzessinnen sehr wichtig, sie liegen auf Janas Pult oder sind in ihrem kleinen Museum ausgestellt. Die Eltern schenken ihr Bücher zu Weihnachten oder zum Geburtstag (z.B. ein Buch über Ballett), darunter gelegentlich auch Bücher in amharischer Sprache. Janas Zimmer ist auch mit *Bildern und Fotos* gut bestückt: Neben dem Feenplakat und dem Pferdekalendar hängen weitere Bilder (eine Didl-Figur, Tiger und Bär aus einer Geschichte von Janosch, ein Pferdeposter) an den Wänden. Auf dem Regal sind mehrere Postkarten aus Paris sowie Bil-

⁸³ Dieses Vorgehen wird im Kapitel 6.4, Abschnitt "Gattungsanalysen" detailliert beschrieben.

⁸⁴ Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

der von Feen und Tänzerinnen aufgestellt. An verschiedenen Orten stehen oder hängen Fotos von Jana als Baby, Kleinkind und Mädchen.



Abbildung 46: Das Pult in Janas Zimmer

In Janas Zimmer gibt es keine elektronischen Medien. Im Wohnzimmer der Familie befindet sich ein kleines *Fernsehgerät*. Jana darf sich gelegentlich einzelne Kindersendungen auf bestimmten Kanälen (z.B. auf dem Kinderkanal) anschauen. Die Eltern steuern und begrenzen ihren Fernsehkonsum. Im selben Raum steht auch eine Audioanlage. Jana bedient sie selbständig und ohne Rücksprache mit den Eltern, sie spielt z.B. *Audio-CDs* mit Ballettmusik ab, um dazu zu tanzen. Früher hat sie sich oft Audio-Kassetten mit Kinderliedern (z.B. von Peter Räder) angehört. Ein Gerät zum Abspielen von Video-DVDs ist nicht vorhanden. Jana darf sich aber gelegentlich einen *Film ab DVD* auf dem Computer anschauen (z.B. einen Tanzfilm). Der einzige *Computer* der Familie steht im etwas abgetrennten Arbeitsbereich des Wohnzimmers. Die Eltern benutzen ihn für Schreib- und Organisationsarbeiten, e-Mail und Internet. Jana darf ihn gelegentlich benutzen, wenn er nicht von den Eltern gebraucht wird, um eine DVD abzuspielen oder eigene Schreibversuche zu unternehmen.

Jana hat leichten Zugang zu unterschiedlichen Spielmaterialien. Für *Rollenspiele* stehen ihr Puppen, Puppenkleider und ein Puppenwagen, ein Spiel-Kochherd, Spielgeld, eine Kiste mit Verkleidungsmaterial und ihre Balletttutensilien (Trikots, Schuhe, farbige Bänder) zur Verfügung. Diese Materialien sind in praktischen Behältern ordentlich verstaut. An *weiteren Spielmaterialien* haben wir eine Schneekugel (mit Eiffelturm), eine Musikdose und ein Balanciergerät (mit integrierter Kugelbahn) registriert. Jana hat in ihrem Zimmer ein kleines *Museum* eingerichtet: Ein kleines, buntes Wandregal mit Fächern. Dort stellt sie Gegenstände aus, die ihr besonders gut gefallen: Lieblingsbücher, Schmuck, Muscheln, Kristalle, Spielzeugautos, Dosen, Dekor-Kätzchen und ein Rosensträusschen.

Die Mutter besucht mit Jana regelmässig die *Bibliothek*. Jana leiht sich Bücher aus, die sie interessieren (z.B. ein Sachbilderbuch über Ballett oder ein Weihnachts-Bilderbuch). Im Kindergarten hat sie in einem *Theaterstück* mitgespielt. Mit ihrer Ballettklasse hat sie schon einmal im Stadttheater *getanzt*.

Das literale Angebot in Janas Familie lässt sich anhand der vier Grobkategorien wie folgt charakterisieren:

- *Papierbasierte Medien* sind in einer grossen Vielfalt vorhanden, für Jana leicht zugänglich und im Familienalltag präsent und wichtig. Als besondere Merkmale fallen die vielen zeitstrukturierenden Artefakte (Kalender, Erinnerungsfotos) und der deutliche Schulbezug (gut bestücktes, ordentliches Arbeitspult und diverse schulische Utensilien) auf.
- Ihr Zugang zu *gerätebasierten Medien* (insbesondere zu Fernsehsendungen, Videofilmen und zum Computer) ist räumlich und zeitlich eingeschränkt und wird durch die Eltern reguliert.
- Bei den *Spielmaterialien* ist das Angebot gross und vielfältig. Utensilien für Rollenspiele und Ballett sowie das gepflegte Mini-Museum bilden besondere Schwerpunkte. Alle Materialien sind Jana in ihrem Zimmer unmittelbar zugänglich.
- Jana hat bereits Erfahrung mit verschiedenen *öffentlichen Bildungsangeboten*: Bibliotheksbesuche gehören zum Familienalltag, Theater- und Tanzaufführungen kennt sie nicht nur aus der Perspektive des Publikums, sondern auch als produktive Künstlerin.

Berichtete (oder durch Artefakte belegte) Praktiken

Für Aussagen zu *konzeptionell schriftlichen realitätsbezogenen Praktiken* liegen im Datenmaterial von Jana keine Belege vor.

Das *Inszenieren fiktionaler Welten* hat in Janas Familie einen grossen Stellenwert. Die Mutter hat für Jana bisher zwei Geburtstagsveranstaltungen zu kinderliterarischen Themen (Pippi Langstrumpf, Prinzessinnen) organisiert. Für den Fastnachtsumzug hat sich Jana als Pippi Langstrumpf verkleidet. Im Kindergarten hat Jana im Theaterstück "Wo die wilden Kerle wohnen" drei verschiedene Rollen gespielt. Jana hört zu Hause regelmässig von der Mutter *vorgelesene Geschichten* (z.B. von "Lotta" oder "Madita" von Astrid Lindgren). Früher hat sie mit der Mutter häufig Geschichten erfunden, mit dem Vater spielt sie auch heute noch *erfundene Geschichten und Rollenspiele*.

Im Kindergarten befasst sich Jana mit Zahlen (als *konventionellen Zeichen*), sie hat sich bei der Mutter kürzlich nach geraden und ungeraden Zahlen erkundigt. Sie hat auch begonnen, *Sinn als konventionelle Schrift zu enkodieren* (Belege dafür sind ein mit dem Computer geschriebenes Blatt mit ihrem Namen, eine Namenliste befreundeter Kinder und das Wort "danke" in ihrem Heft). Die sinngemäss ausgefüllten Rätselseiten in ihrem Prinzessin-Heft verweisen auf ihre Erfahrung mit der *funktionsgemässen Handhabung von Printmedien*.

Aussagen zu *weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken* sind im Datenmaterial von Jana nicht belegt.

In Janas Familie wird oft *mit Sprache gespielt oder experimentiert*. Ihre Mutter spricht mit ihr in einer erfundenen Geheimsprache, sie suchen gemeinsam nach Reimwörtern oder Jana wechselt beim Reden vom Zürich- ins Berndeutsche (nachdem sie viele Kinderkassetten in diesem Dialekt gehört hat). Janas Interesse an ihr unbekanntem Sprachen verweist auf das *Thematisieren sprachlicher Phänomene*. Erwartungsgemäss sehr bedeutsam ist in Janas Familie der *Gebrauch weiterer Sprachen*. Der Vater spricht im Alltag meist Standarddeutsch, gelegentlich aber auch Amharisch mit Jana. Er hat ihr einige Amharische Bücher geschenkt und singt manchmal Amharische Lieder mit ihr. Jana spricht diese Sprache kaum, versteht aber vermutlich Einiges. Sie hatte während eines längeren Ferienaufenthalts in Äthiopien viel Kontakt zum Amharischen und kam mit ihren jugendlichen Verwandten im Spiel sehr gut klar. Da sich der Vater oft mit Landesgenossen verabredet, hört Jana diese Sprache auch zuhause regelmässig. Dieses Potenzial wird auch punktuell für das *Thematisieren weiterer Sprachen* genutzt, etwa wenn die Mutter den Vater auf fehlerhafte standarddeutsche Äusserungen hinweist.

Aufgrund der berichteten oder anhand von Artefakten erschlossenen Praktiken ergibt sich folgendes Bild von Janas literaler Familienkultur:

- Zu *konzeptionell schriftlichen realitätsbezogenen Praktiken* werden keine Aussagen gemacht.
- *Konzeptionell schriftliche fiktionale Praktiken* (vorgelesene Geschichten hören, literarische Figuren und Welten inszenieren, Rollenspiele erfinden) sind in Janas Familienalltag fest verankert.
- Auch *medial schriftliche Praktiken* (en- und dekodieren von Schrift, der funktionsgemässe Umgang mit Printmedien) spielen in der Familie eine wichtige Rolle.

- Weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken werden nicht thematisiert.
- Sehr vielfältig sind die *Praktiken der Objektivierung von Sprache*. Sprachliche Spielereien, aber auch Gespräche über sprachliche Formen gehören zum Alltag. Neben dem Deutschschweizer Dialekt werden auch das Standarddeutsche und Amharische benutzt und fehlerhafte Äusserungen thematisiert.

Beobachtete Praktiken

Nach der Beschreibung der Angebote und berichteten Praktiken geht es im Folgenden um die beobachteten Praktiken, d.h. um musterhafte Handlungen, die Jana in unserer Anwesenheit ausgeführt hat. Hier zeigen sich die Konsequenzen der suboptimalen Datenerhebung bei Jana: Die meisten Besuche in ihrer Familie sind nur durch Feldnotizen (nicht durch Audioprotokolle) dokumentiert. Die Datensätze und Verlaufsbeschreibungen sind deshalb lückenhafter und weniger detailliert als bei den anderen Kindern. Sie erlauben zwar die Identifikation und Zuordnung von Janas Praktiken, die Verankerung dieser Interpretationen in den Daten ist aber nicht im gleichen Mass belastbar.

Jana hat bei allen Besuchen über *zeitlich und räumlich distante Erlebnisse* gesprochen. Zur Sprache kamen Ereignisse aus der Familiengeschichte (z.B. Ferien, Feste) und aus dem Kindergarten sowie früher mit uns erlebte Situationen. Auch *zukünftige Aktivitäten* hat sie bei jedem Besuch thematisiert. Dabei ging es oft um Vorschläge für weitere gemeinsame Tätigkeiten, vereinzelt aber auch um Informationen, die für unsere Planung wichtig waren (z.B. die Veloroute zu ihrem Ballettlokal). Ihre *eigenen Gedanken und Gefühle* hat Jana im Zusammenhang mit ihren Vorlieben (für bestimmte Gerichte, Interessengebiete, literarische Figuren oder Spielobjekte) thematisiert. Eine wichtige Rolle spielte die *mediale Vermittlung von Sachwissen*: Beim ersten Besuch benutzte Jana ein Bildersachbuch zum Thema Ballett, um mit Hilfe unserer Schriftkenntnisse und ihres eigenen Sachwissens die im Buch dargestellten Informationen sehr genau zu erfassen und sich anschliessend – während sie uns eine Ballettlektion erteilte – anhand des Buches wiederholt der Korrektheit ihrer Ausführungen zu vergewissern.⁸⁵ Bei den folgenden Besuchen nutzte sie Bildmaterial (ein Videocover und eine eigene Zeichnung), um uns Sachverhalte aus der Ballettwelt zu erklären. Jana ist auch geübt in der Rezeption von Werbung: Sie hat in ihren Prinzessin-Zeitschriften wiederholt die Seiten mit den Gadgets studiert und uns ihr Interesse an bestimmten Objekten erklärt. Die in ihrer Familie präsenten Kalender und Fotos hat sie mehrmals funktional benutzt, um zurückblickend oder vorausschauend die *Zeit zu strukturieren*.

⁸⁵ Diese Sequenz wird im Artikel Künzli, Isler & Leemann (2010) detailliert dargestellt und interpretiert.

DIS blättert durchs Prinzessin-Heft. DIS: "Hine häts doch no e Reklame, weisch, mit so (...) Walt Disney-Sache." SKU: "Mhm." DIS: "Wo isch ächt das?" Er blättert weiter durch das Heft.



JANA: "Log, da. Da, da, da. Da chamer das ha, das gits da. Das gits - das gits alles? Alles das?" DIS: "Ehrenwort? Wetsch das? Die Sache?" Jana: "Nöd alles." DIS: "Sicher?" Jana: "Vilicht das da." Jana zeigt auf einzelne Gegenstände. DIS: "So en Gumpiböle." [Nr. 43] JANA: "Vilich - nei, das da. Vilicht das da." SKU: "Das mit em Spiegel?" [Nr. 46, ein Puppen-Schminktisch] JANA (zustimmend): "Mhm." SKU: "Mhm." Jana: "Oder vilicht das da." DIS: "Welles, die - die mit dem goldige Chleid?" [Nr. 2, eine Puppe im Festkleid] JANA: "Das da oder das da, die zwei." Jana blättert zurück. (20BTF1417-1428)

Protokollauszug 1: Jana erkennt im Prinzessin-Heft die Werbeseite und zeigt uns, welche Gadgets sie gerne haben möchte (und welche nicht).

In unserer Anwesenheit spielte die *Inszenierung fiktionaler Welten* keine zentrale Rolle. Jana hat sich einmal längere Zeit mit dem Bau einer Schneeburg für die Schneeflockenkönigin beschäftigt. Bei unserer Ankunft hat sie sich mehrmals versteckt (als ob sie nicht zuhause wäre; ihre Mutter hat das Spiel jeweils mitgespielt) und uns beim letzten Besuch als wildes Gespenst erschreckt. Einmal hat sie für uns und ihre Eltern eine Ballettaufführung inszeniert. In ihren Prinzessin-Zeitschriften hat sie mehrmals *Geschichten (in Printmedien)* angeschaut und dabei *visuelle Elemente aus Geschichten* (die Figuren Lilifee und Cinderella) erkannt.

Eine besondere Rolle spielte bei allen fünf Besuchen Janas Geheimschrift: Sie diente ihr als *erfundenes, aber sinnorientiert gebrauchtes Zeichensystem*. Jana hat ihre Schrift gebraucht, um a) beim Aufschreiben Sinn zu enkodieren (z.B. Abmachungen für den nächsten Besuch), b) beim Vorlesen ihre erfundene Lautsprache (beim Vorlesen) zu rekodieren und c) beim Übersetzen Sinn zu dekodieren. Einmal hat sie uns sogar in ihrer Schrift unterrichtet (und dabei ein ganzes Repertoire an schulischen Lehrpraktiken gezeigt: vom Vorschreiben über das Kontrollieren und Helfen bis zum Korrigieren). Jana hat uns auch selbst aufgeschriebene Wörter (eine Liste mit den Namen ihrer FreundInnen, das Wort "danke") vorgelesen und dabei *konventionelle Schrift dekodiert*. Im Umgang mit Büchern und Zeitschriften – beim Suchen und Finden bestimmter Medien und Inhalte – hat sie wiederholt gezeigt, dass ihr die *funktionsgemässe Handhabung von Printmedien* gut vertraut ist.

Jana bringt ihr Geheimschrift-Heft in die Küche, legt es offen auf den Tisch und zeigt uns die Seite, wo sie in ihrer Geheimschrift weiter geschrieben hat (schon beim letzten Besuch hatte sie einige Zeilen geschrieben).



Sie hat einige neue Zeilen dazugeschrieben, die sie uns jetzt zeigt und vorliest. Sie liest in einer erfundenen Sprache. DIS fragt sie, ob das die Sprache sei, die sie mit ihrem Vater manchmal spreche. Jana: "Nei, das isch mini Gheimsprach." Die Lautkombinationen wiederholen sich teilweise von Zeile zu Zeile, und wenn wir Jana fragen, was das heisst, verwendet sie auch sich wiederholende Sinnelemente (z.B. "Das isch mis liebschte Mami." und "Mis Mami isch e liebi.").

Protokollauszug 2: Jana liest uns Einträge in ihrer Geheimschrift vor und erklärt uns, was sie bedeuten.

Jana hat bei vielen Besuchen *Handlungsanleitungen* befolgt und gegeben. Dabei handelte es sich in der Regel um kurze und situierte sprachliche Äusserungen: Aufforderungen der Eltern, denen sie mehr oder weniger selbstverständlich nachkam (z.B. ein Jäckchen anziehen, das Licht löschen oder nicht mit dem Essen spielen) oder einfache Anweisungen, die sie selber an uns oder die Eltern richtete (z.B. ihre Schneeburg anschauen kommen oder die Augen schliessen beim Gespensterspiel). Vereinzelt beobachteten wir aber auch, wie Jana längere, mehrschrittige Anleitungen ausführte (beim Fotografieren mit der ihr unvertrauten Kamera) und ausformulierte (beim Unterrichten ihrer Geheimschrift und beim Anweisen der Route zu ihrer Ballettschule). Dabei blieben ihre sprachlichen Äusserungen eher knapp, auf die notwendigen Informationen beschränkt, die nicht durch Zeigen und Vormachen übermittelt werden konnten (und waren gerade deshalb hoch funktional). *Erklärungen* gab uns Jana bei jedem Besuch und in vielfältigen Formen: Sie erläuterte uns die Herkunft und Funktion von Objekten (z.B. ihres Tagebuches oder ihrer verschiedenen Kalender), Details abgebildeter Sachverhalte (aus Ballettbüchern) oder Bedeutungen von selbst angefertigten Produkten (Wörter in Geheimschrift, ihre Schneeburg oder eine Bastelarbeit). Darüber hinaus verlangte Jana auch von uns Erklärungen zu interessanten Objekten, die sie nicht verstand (z.B. zu einer elektronischen Agenda), und sie überprüfte Erklärungen anderer Anwesender sehr genau und korrigierte sie bei Bedarf.

Alle sitzen am Tisch. MUTTER zu Jana: "Lug, jetz git's dis Lieblingsässe." JANA: "Es isch nöd mis Lieblings-Lieblingsässe. Aber gern han i's scho."

Jana hat ein Trinkglas mit einer Fee. DIS fragt: "Isch das äs Prinzässinne-Glas?" JANA: "Nei, das isch e Fee." DIS: "Ja, das gseht mer a de Flügel." Yael (nach einer kurzen Pause): "Genau!"

Protokollauszug 3: Jana überprüft eine Aussage der Mutter, erklärt ihre eigene Aussage und überprüft eine Erklärung des Forschers.

Auch Formen des *argumentativen Aushandelns und Beurteilens* von Vorgehensweisen waren bei allen Besuchen präsent. Jana besprach mit ihren Eltern wiederholt Konflikte zwischen ihren Wünschen und den Normen der Eltern (z.B. bei Fragen des TV-Konsums und der Bekleidung). Sie machte selber Vorschläge für gemeinsame Aktivitäten (mit anderen Kindern oder mit uns), und sie überprüfte Vorschläge anderer Anwesender kritisch, um sie anzunehmen oder abzulehnen.

Einen *spielerischen und experimentellen Umgang mit Sprache* konnten wir bei mehreren Besuchen beobachten: Er zeigte sich einerseits in der Formenvielfalt, die Jana ihrer Geheimsprache beim Vorlesen oder Vorsingen verlieh, und andererseits in unterschiedlichen Formen der sprachlichen Provokation ihrer Mutter (z.B. durch Verwendung einer Baby-Fäkalsprache oder durch stereotypes Wiederholen sprachlicher Muster). Beim letzten Besuch sang uns Jana drei Kinderlieder vor: eines in der Originalversion und zwei in ihrer Geheimsprache. *Sprachliche und schriftsprachliche Phänomene* konnten wir am Beispiel ihrer Geheimsprache und -schrift leicht mit ihr thematisieren. Besonders eindrücklich waren die zwei Situationen, in welchen Jana selbst *die amharische Sprache gebrauchte*: Das erste Mal nannte sie die Namen verschiedener Bekannter ihres Vaters, das zweite Mal verabschiedete sie sich mit einem Amharischen Gruss von uns. Bei dieser Gelegenheit *thematisierte* sie das *Amharische* auch, indem sie ihre Aussage mit Hilfe des Vaters für uns übersetzte.

Nachdem sich der Vater mit einem langen amharischen Abschiedsgruss von DIS verabschiedet hat, sagt auch Jana etwas in dieser Sprache, als sie ihm die Hand gibt. DIS fragt sie, was sie gesagt habe. A fordert sie auf, zu übersetzen. Sie windet sich ein wenig, sagt etwas von "Bueb". A unterstützt sie, bestätigt, ergänzt. Er sagt, dass sie das so formuliert habe, wie es für ein männliches Gegenüber erforderlich sei (das Geschlecht der angesprochenen Person wird im Amharischen in der Endung ausgedrückt). Er freut sich, dass Jana das gekonnt hat.

Protokollauszug 4: Jana verabschiedet sich mit einem Amharischen Gruss von uns.

Die bei unseren Besuchen beobachteten literalen Praktiken von Jana lassen sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- Von den konzeptionell schriftlichen *realitätsbezogenen Praktiken* spielten bei unseren Besuchen das Erzählen räumlich und zeitlich distanter Erlebnisse, das Planen zukünftiger Aktivitäten, die mediale (rezeptive und produktive) Vermittlung von Sachwissen und der Umgang mit Werbung in Zeitschriften eine besondere Rolle.
- Konzeptionell schriftliche *fiktionale Praktiken* konnten wir nur vereinzelt beobachten, sie standen nicht im Zentrum unserer gemeinsamen Aktivitäten.
- *Medial schriftliche Praktiken* hat uns Jana oft und in einer beeindruckenden Vielfalt gezeigt. Das Experimentieren mit erfundenen Sprach- und Schriftsystemen, das Aufschreiben und Lesen von Wörtern in der konventionellen Lautschrift und die sichere Handhabung von Printmedien waren besonders wichtig.
- *Weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken* waren bei allen Besuchen präsent. Während längere sprachliche Anweisungen kaum vorkamen, waren Formen des Erklärens und Aushandelns häufig, und Jana beteiligte sich in variierenden Rollen – reagierend, aber auch aus eigener Initiative – daran. Auffallend ist ihre Gewohnheit, sprachliche Aussagen anderer genau zu prüfen und ggf. zu korrigieren.

- Auch *Praktiken der Objektivierung von Sprache* konnten wir wiederholt beobachten. Dazu gehören vor allem die vielfältigen Formen des Spielens und Experimentierens mit Sprache (sprachliche Provokationen, variantenreiches Vorlesen und Vorsingen in der Geheimsprache) sowie die Gespräche über Janas Geheimsprache und -schrift, aber auch die (punktuelle) Thematisierung des Amharischen.

Profil der literalen Familienkultur

In Janas Familie sind literale Angebote und Praktiken in grosser Vielfalt fest in den Alltag integriert. Konzeptionell schriftliche *Praktiken mit Realitätsbezug* (erzählen, planen, Sachmedien nutzen, mit Werbung umgehen) wurden von den Eltern nicht erwähnt, waren bei unseren Besuchen aber von hoher Relevanz und sind durch Medien und zeitstrukturierende Artefakte zusätzlich belegt. *Fiktionale Praktiken* (Geschichten vorlesen und inszenieren, Rollenspiele spielen) konnten wir in geringerem Ausmass beobachten, ihre grosse Bedeutung ist aber durch die Aussagen der Eltern und die vielen dafür spezifischen Spielsachen, Bilder- und Vorlesebücher ebenfalls gut untermauert. Für *medial schriftliche Praktiken* (schreiben und lesen in Geheimschrift und konventioneller Schrift, Handhabung von Printmedien) liegt eine Fülle von Belegen (v.a. Artefakte und Beobachtungen) vor. *Weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken* wurden nicht berichtet und sind auch nicht durch Artefakte belegt. Sie waren aber bei allen Besuchen präsent, und insbesondere die Formen des Erklärens und Aushandelns wurden von Jana aktiv und variantenreich ausgestaltet. *Praktiken der Objektivierung von Sprache* (Geheimsprache sprechen, singen und thematisieren, Bernddeutsch sprechen, mit Sprache provozieren, Amharisch gebrauchen und thematisieren) wurden von den Eltern berichtet und bei den Besuchen oft beobachtet. Von den fünf Grobkategorien literaler Praktiken sind also vier durch Daten aus mehreren Quellen belegt. Die folgende Matrize veranschaulicht diese Befunde:

literale Praktiken / Quellen	Angebote	berichtete Praktiken	beobachtete Praktiken
konzeptionell schriftlich, realitätsbezogen	rot	grau	rot
konzeptionell schriftlich, fiktional	rot	rot	gelb
medial schriftlich	rot	orange	rot
weitere "schulnahe"	grau	grau	rot
Sprache objektivierend	gelb	rot	rot

Abbildung 47: Profil von Janas literaler Familienkultur. grau = keine Belege, gelb = geringe Relevanz, orange = deutliche Relevanz, rot = hohe Relevanz

Damit erweist sich Janas Familienkultur als ausgewogenes und vielfältiges Umfeld für den Erwerb literaler Fähigkeiten. Besondere Merkmale wie der deutliche *Schulbezug* (schulische Artefakte, Schulbesuche in der Klasse der Mutter, Lehrstrategien beim Vermitteln von Ballettschritten und Geheimschrift) und die reiche *Erfahrung mit öffentlichen Bildungsangeboten* (Bibliothek, Theater) begünstigen Janas Bildungschancen zusätzlich. Ihr *Zugang zu gerätebasierten Medien* ist dagegen eingeschränkt.

9.2 Victors literale Familienkultur: buch- und wissensorientiert, regulierend

Beobachtete und berichtete literale Angebote

Im Unterschied zu den drei anderen Fällen hatten wir bei den Besuchen in Victors Familie keine Gelegenheit, sein Zimmer kennen zu lernen. Die Beschreibung der literalen Angebote lässt sich deshalb nur bedingt mit jenen der anderen Kinder vergleichen.

In Victors Familie sind *Bücher* sehr präsent. Im Wohnzimmer stehen an mehreren Wänden grosse, dicht gefüllte Bücherregale. In dieser "Heimbibliothek" gibt es spezifische Bereiche für Kinderbücher (sowie für Audiomedien der Kinder). Hier stehen u.a. mehrere grossformatige, dicke Sachbilderbücher (z.B. Bilderlexika zu technischen, historischen und naturwissenschaftlichen Themen). Victor hat weitere Kinderbücher in seinem Zimmer. Zum familiären Angebot gehören auch Sach- und Geschichtenbücher für Kinder in kroatischer Sprache. Die Bedeutung von Büchern sowohl für die Eltern als auch für Victor wird durch weitere Hinweise wie den Austausch buchbezogener Geschenke (Victor erhält von seinen Eltern ein neues Bildersachbuch und schenkt seiner Mutter ein Buchzeichen) und explizite Aussagen (Victor bezeichnet Bücher als Lieblingsspielzeug) belegt. Auch *Bilder* sind in Victors familiärer Lebenswelt wichtig. Victor hat in seinem Zimmer Fotos von seinen Lieblingstieren aufgehängt. Im Kindergarten hat er ungewöhnlich viele Bilder gemalt, die er zuhause in einer grossen Mappe aufbewahrt und auf Vorschlag seiner Mutter gerne zeigt. Ein Bildgeschenk seiner Schwester an seine Eltern (eine Bastelarbeit aus der Spielgruppe) ist im Wohnzimmer ausgestellt. Schliesslich sind *raumstrukturierende Artefakte* für Victor bedeutsam: In seinem Zimmer steht ein Globus, den er uns beim letzten Besuch vorführt, und im Spieleschrank (im Wohnzimmer) befindet sich ein Puzzle mit einer Landkarte Europas, das er für unser gemeinsames Spiel auswählt.



Abbildung 48: Victors Globus, den er beim letzten Besuch aus seinem Zimmer ins Esszimmer geholt hat, um ihn uns vorzuführen.

Im Wohnzimmer befinden sich eine Audio-Anlage und eine Sammlung von Hörmedien, darunter (in einem besonderen Bereich) auch *Audio-CDs und -Kassetten* für Kinder. Die Familie besitzt auch einen Fernseher und einen DVD-Player, diese Geräte sind aber nicht im Wohnbereich zugänglich. Es gibt einen kleinen Bestand an ausgewählten *Kinderfilmen* auf DVD (z.B. Jim Knopf, weitere Filme aus der Augsburger Puppenkiste und von Walt Disney), und Victor darf sich gelegentlich einen Film anschauen. Das *Fernsehen* wird von den Eltern gesteuert und beschränkt. Victor schaut täglich das Sandmännchen, andere Sendungen darf er nicht ohne Zustimmung der Eltern konsumieren. Der Computer ist im Wohnbereich der Familie nicht präsent, und zu seiner Nutzung durch Victor liegen keine Hinweise vor.

Victor und seine Schwester halten sich – bedingt durch die räumliche Distanz der Kinderzimmer – oft im Wohnzimmer auf. Hier gibt es einen besonderen Spielbereich, spezifische Aufbewahrungsorte

für ihre Medien (s. oben) und *Spielsachen*. In einem Schrank, der den Kindern gut zugänglich ist, sind viele Gesellschaftsspiele und Puzzles (darunter ein von Victor im Kindergarten selbst gebasteltes Spiel, ein Tastspiel zur Wahrnehmungsförderung und ein grosses Puzzle mit 300 Teilen) versorgt. Auch Victors Lego-Bausteine und seine Holzeisenbahn sind im Wohnzimmer verstaut und dürfen hier benutzt werden. Im Spielbereich stehen ausserdem verschiedene *Materialien für Rollenspiele* (eine Ritterburg, ein Verkaufsladen und ein Puppenbett) bereit. Wichtig ist Victor auch seine "Werkstatt": In einem Bretterverschlag im Hof darf er gelegentlich selbst Objekte zusammensetzen (nach Aussage der Mutter v.a. Schwerter und Gewehre). Dafür stehen ihm einige *Werkzeuge* und Baumaterialien (insbesondere Holzreste) zur Verfügung.

Neben Ferienreisen hat die Familie auch schon einen Ausflug in einen naturwissenschaftlichen *Themenpark* (ins "Sealife" bei Konstanz) unternommen. Die Mutter beteiligt sich mit Victor und seiner Schwester am *Laternenumzug* des Stadtviertels.

Das literale Angebot in Victors Familie lässt sich anhand der vier Grobkategorien wie folgt charakterisieren:

- *Papierbasierte Medien* sind in Victors Familie sehr präsent und bedeutsam. Das Angebot an Büchern – sowohl für Erwachsene als auch für Kinder – ist gross und vielfältig, es umfasst auch viele Sachbücher und etliche Bücher in kroatischer Sprache. Für Victor sind auch Bilder sehr wichtig: Er hat sein Zimmer mit Tierfotos geschmückt und malt selbst sehr viel und gern. Zudem scheinen geografische Medien in dieser Familie (mit Verwandten in Kroatien und einem Vater, der oft auf Geschäftsreisen unterwegs ist) eine besondere Rolle zu spielen.
- *Gerätebasierte Medien* sind deutlich weniger wichtig. Victor hat Zugang zu einigen Audiomedien für Kinder. Videogeräte und -medien sind im Wohnbereich nicht präsent, und ihre Nutzung wird von den Eltern eher restriktiv gesteuert und begrenzt.
- *Spielmaterialien* stehen den Kindern in vielfältigen Formen für Lern-, Konstruktions- und Rollenspiele zur Verfügung. Hier fällt auf, dass viele Materialien im Wohnzimmer versorgt sind und genutzt werden. Für Victor ist seine Werkstatt besonders wichtig.
- *An öffentlichen Bildungsangeboten* wurden ein Ausflug in einen Themenpark und die Teilnahme am Laternenumzug erwähnt.

Berichtete (oder durch Artefakte belegte) Praktiken

Victors Verhalten im Kindergarten ist aus der Sicht der Lehrerinnen nicht unproblematisch. Die Mutter führt deshalb mit Victor immer wieder *Gespräche über seine Erlebnisse* im Kindergarten. Sie ist manchmal unsicher, ob Victors Berichte real oder erfunden sind. Der Vater studiert mit Victor gelegentlich den *Globus oder eine Landkarte* und bespricht mit ihm die Lage verschiedener Länder. Die Eltern setzen sich in ihrer Freizeit durch die *Lektüre von Sachbüchern* und in Gesprächen bewusst und intensiv mit Fachgebieten (z.B. Philosophie oder Weinkunde) auseinander, die sie beide interessieren.

In seiner Werkstatt bastelt Victor gerne Schwerter und Gewehre (als Requisiten zur *Inszenierung fiktionaler Welten*). Früher hat seine Mutter mit ihm *gemeinsam Geschichten erfunden*. Heute spielen sie gelegentlich zusammen mit seiner Ritterburg (allein spielt Victor kaum damit). *Rollenspiele* (z.B. Tiere oder Mutter und Vater) sind aber ein wichtiges Element des gemeinsamen Spiels mit seiner Freundin. Die Mutter *liest* Victor regelmässig *Geschichten vor* (z.B. Bücher vom Räuber Hotzenplotz oder von Globi). Das Vorlesen ist ein festes Abendritual und wird zusätzlich als Belohnung eingesetzt. Geschichten hören gehört zu Victors Lieblingsbeschäftigungen. Nach Aussage der Mutter erlebt er die erzählten Welten und Ereignisse sehr intensiv und kann sich beim Zuhören auch sehr ängstigen. *Geschichten als Filme* sieht Victor eher selten. Er hat sich aber schon DVDs mit Filmen der Augsburger Puppenkiste (Jim Knopf und andere) oder von Walt Disney angeschaut.

Victor interessiert sich sehr für *konventionelle Zeichensysteme* wie Buchstaben und Zahlen. Seit längerem bedrängt er seine Mutter, ihm das Lesen beizubringen, weil er selbständig Bücher lesen möchte. Die Fähigkeit, Anlaute von Namen zu isolieren, hat er schon vor einem Jahr erworben. Die Mutter versucht diesem Anliegen auszuweichen, sie befürchtet, er könnte sich sonst in der ersten Klasse langweilen oder andere Kinder verletzen, die noch nicht lesen und schreiben können. Die Eltern sind sich in diesem Punkt uneinig. Mit seinem Vater hat Victor gelernt, einige Zahlen zu schreiben.

Schriftliche *Handlungsanleitungen* sind in Victors Familie bedeutsam. Die Eltern haben Victor ein Bastelbuch für Kinder geschenkt, um ihn in seinem handwerklichen Tun zu unterstützen. Die Mutter hat für sich selbst ein Buch mit Rezepten gekauft und orientiert sich daran, wenn sie mit den Kindern Kekse und Kuchen bäckt.

Im Kindergarten *experimentiert* Victor manchmal mit den Namen anderer Kinder, um sie mit den verdrehten Formen zu necken. Im Alltag *gebraucht er mehrere Sprachen*: Zuhause hat er mit seiner Mutter und seiner Schwester zunächst vorwiegend Kroatisch gesprochen. Heute unterhalten sie sich zunehmend auf Schweizerdeutsch. In emotionalen Situationen (z.B. beim Schimpfen oder beim Abendritual) wechselt die Mutter aber oft ins Kroatische, und sie pflegt diese Sprache auch bei literalen Aktivitäten (z.B. beim Geschichten erfinden oder beim Betrachten kroatischer Kinderbücher) sowie beim Singen. In den Ferien verwenden die Kinder das Kroatische für die Kommunikation mit ihrem Grossvater. Mit dem Vater spricht Victor konsequent Standarddeutsch, im Kindergarten sowie im Spiel mit anderen Kindern verständigt er sich auf Schweizerdeutsch. Nach Einschätzung der Mutter hat Victor relativ spät zu sprechen begonnen. Zunächst war das Kroatische seine starke Sprache, aber inzwischen entwickelt sich sein Deutsch deutlich schneller. Victor fühlt sich im Schweizer- wie im Standarddeutschen sehr wohl, seine Einstellung zum Kroatischen ist der Mutter dagegen unklar. Für das Thematisieren dieser Sprachen liegen keine Hinweise vor.

Zusammenfassend ergibt sich für die berichteten literalen Praktiken in Victors Familie folgendes Bild:

- An konzeptionell schriftlichen *realitätsbezogenen Praktiken* wurden das Erzählen und das gemeinsame Besprechen von Erlebnissen im Kindergarten, die Auseinandersetzung mit geografischen Medien sowie eine ausgeprägte, auf Fachwissen ausgerichtete Lektüre- und Diskussionskultur der Eltern genannt.
- Das Basteln von Spielrequisiten, das Rollenspiel mit seiner Freundin und die intensive Rezeption von vorgelesenen, vereinzelt auch als Kinderfilme präsentierten Geschichten sind wichtige konzeptionell schriftliche *fiktionale Praktiken* in Victors Alltag.
- *Medial schriftliche Praktiken* sind von ambivalenter Bedeutung: Victors grosses Interesse an der Schrift wird von der Mutter nach Möglichkeit abgelenkt und nicht zur Etablierung von Lese- und Schreibpraktiken genutzt. Der Vater unterstützt ihn beim Erkunden des Zahlensystems.
- Als *weitere "schulnahe" sprachliche Praktik* wird die Nutzung medial repräsentierter Handlungsanleitungen (in Koch- und Bastelbüchern) durch die Mutter und Victor genannt.
- Belege für die *Sprache objektivierende Praktiken* finden sich punktuell in Victors Experimenten mit Kindernamen (im Kindergarten). Der aktive Gebrauch des Kroatischen, Schweizer- und Standarddeutschen im Alltag bildet ein Potenzial, für dessen Nutzung allerdings keine Hinweise vorliegen.

Beobachtete Praktiken

Zeitlich und räumlich distante Erlebnisse hat Victor bei unseren Besuchen oft thematisiert. Er berichtete von Ferien und Ausflügen und vom Kindergarten, erinnerte sich an Situationen bei unseren früheren Besuchen und erzählte uns von anderen Räumen im Haus oder von den Wohnorten entfernt lebender Verwandter. Gelegentlich sprach er auch über *zukünftige Aktivitäten* (z.B. den Laternenumzug oder das Essen des fertig gebackenen Apfelkuchens), *vorgestellte Sachverhalte* (einen Brand im eigenen Wohnzimmer, die Wetterverhältnisse auf den höchsten Bergen) oder *Erlebnisse seines Vaters* (bei einer Vulkanbesteigung, auf einem Nachtflug). Über seine *eigenen Gedanken und Gefühle* hat uns Victor sehr gut informiert. Dabei kamen seine Vorlieben (z.B. Sachthemen, Farben, Beschäftigungen, KameradInnen), Abneigungen (z.B. beängstigende Bilder oder Kitzeln), Absichten (für unsere gemeinsamen Aktivitäten) und Einschätzungen (unserer Familienbesuche) zur Sprache. Besonders wichtig und vielfach belegt war der Umgang mit *medial vermitteltem Sachwissen*: Victor hat sich mit uns bei jedem Besuch eines oder mehrere Sachmedien (thematische Kindersachbücher über Tiere, Baustellen, Raumfahrt und Weltraum, ein Kinderlexikon über Natur, Technik und Geschichte sowie einen Katalog über die Fische im "Sealife"-Erlebnispark) angeschaut. Diese sachmedienbezogenen Aktivitäten waren teilweise sehr ausgedehnt (sie dauerten bis zu 25 Minuten) und differenziert: Victor interessierte sich für bestimmte Themen (und für

andere weniger), er benannte, erklärte, diskutierte und kommentierte die dargestellten Sachverhalte und kategorisierte einzelne Objekte (z.B. als Wassertiere oder Dampflokomotiven). Er setzte sich nicht nur rezeptiv mit bildlich dargestelltem Sachwissen auseinander, sondern zeichnete auch selbst verschiedene technische Objekte (wie Fallschirme, Raketen oder Schaufelräder). Bei zwei Besuchen benutzte er *raumstrukturierende Artefakte* (eine Europakarte, seinen Globus), um die geografische Lage von Ländern und bestimmten geologischen Phänomenen (tiefe Meeresgräben, hohe Berge) zu bestimmen.

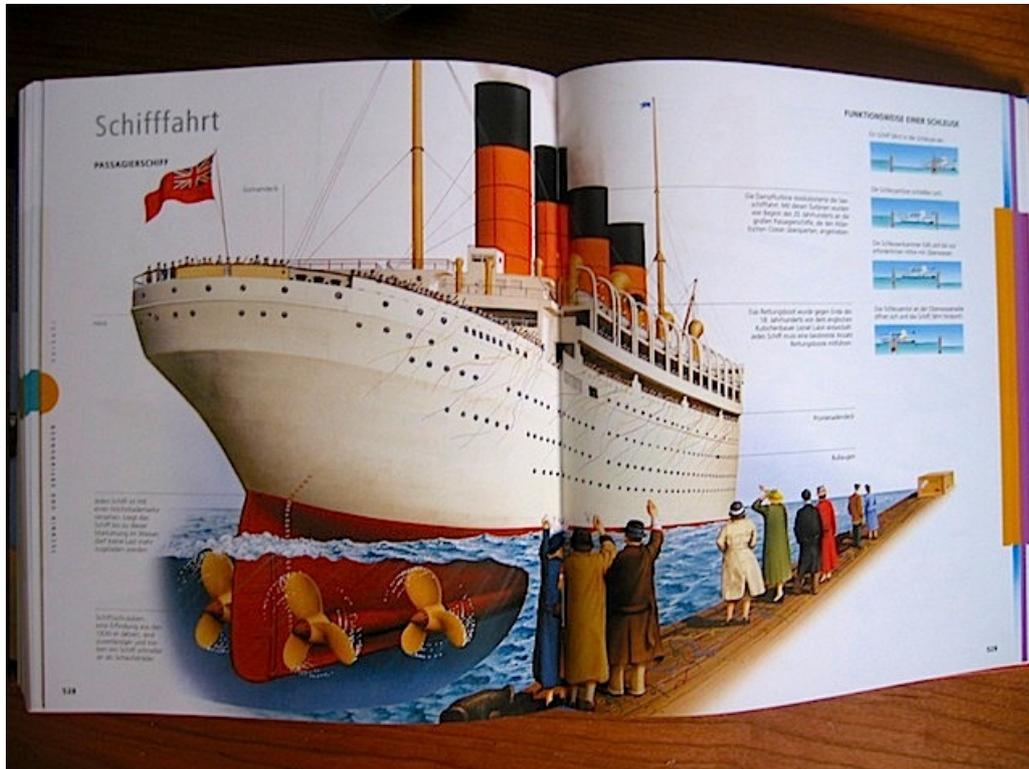


Abbildung 49: Doppelseite aus dem Kinderlexikon, das sich Victor mit uns angeschaut hat.

Fiktionale konzeptionell schriftliche Praktiken konnten wir – im markanten Gegensatz zu den vielfältigen realitätsbezogenen Praktiken – kaum beobachten. Belege finden sich lediglich für das *Inszenieren fiktionaler Welten* (Victor hat mehrmals reale Objekte zu vorgestellten umgedeutet, z. B. eine Lampe zu Feuer oder einen Leuchtstift zu einer Rakete) und das *Reden über Geschichten* (er hat uns ausschnittsweise von den Handlungen zweier Geschichten aus Vorlesebüchern erzählt).

Für Victor waren Bilder ein zentrales Medium der Sinnkonstruktion. Er interessierte sich aber auch für *konventionelle Symbole* (Landesflaggen) und *konventionelle Zeichensysteme*: Er wusste um die Funktion von Schriftelementen in Sachbüchern als bildergänzende Informationsträger, zählte Objekte (z.B. Spielsteine), verwendete Zahlen, um Mengen einzuschätzen (z.B. Nüsse oder Buchseiten) und schrieb bzw. erkannte einzelne Ziffern. Die *konventionelle Schrift* verwendete er, um einzelne Namen von Familienmitgliedern (Victor, Zita, Papi) aufzuschreiben. Textstellen, die ihn interessierten (z.B. Bildlegenden), liess er sich von uns vorlesen. Sehr gewandt zeigte er sich in der *funktionsgemässen Handhabung von Büchern*: Er zeigte uns, wo sich welche Bücher im Regal befanden, suchte und fand gezielt einzelne Buchseiten mit bestimmten Informationen und stellte gelesene Bücher (z.T. mit unserer technischen Hilfe) an der korrekten Stelle ins Regal zurück.



Abbildung 50: Victor hat mit unseren Leuchtsiften gezeichnet und Buchstaben und Zahlen aufgeschrieben.

Das Befolgen von *Handlungsanleitungen* spielte bei zwei Familienbesuchen eine sehr wichtige Rolle. Dabei ging es nicht nur um das Ausführen einzelner Aufforderungen (z.B. von einem Erlebnis erzählen), sondern auch um mehrschrittige, teilweise langandauernde Arbeitsprozesse unter der Anleitung der Mutter (z.B. Kekse ausstechen, Apfelkuchen belegen oder eine Grusskarte zeichnen und basteln). Diese Situationen waren gekennzeichnet durch eine intensive Verflechtung von sprachlichen und praktischen Handlungselementen sowie von instruierenden, erklärenden und argumentierenden Äusserungen (s. auch unten). Zuweilen stellte die Mutter Victor auch explizite Denkaufgaben, z.B. zu geometrischen Problemen (Flächenverhältnisse von Teigstücken, Volumen von Gefässen) oder zu spezifischen Begriffen (Bezeichnungen von Zutaten für den Kuchen). Wenn wir an Victors Aktivitäten beteiligt waren, kam es wiederholt vor, dass Victor die Rolle wechselte und seinerseits unser Handeln anleitete oder kommentierte.

VICTOR: "Ich wet e Foti ebe." DIS: "Du musch luege. (zeigt ihm das Kameradisplay) Was findsch?" VICTOR: "Musch e chli nöcher." DIS: "Äh, nei! So?" VICTOR: "Ja, und jetzt blitz. Ah, nei." DIS (macht Foto): "Ich wet nöd blitze. Isch guet?" VICTOR: "Ja." DIS: "Guet." VICTOR (schaut sich das Foto an): "E chli heller söll's si." DIS: "Isch nöd schlecht."

Protokollauszug 5: Victor gibt dem Forscher Anweisungen beim Fotografieren einer Seite aus einem Sachbilderbuch und beurteilt das Ergebnis.

Bei mehreren Besuchen hat uns Victor auch *Erklärungen* gegeben. Sie bezogen sich auf Bilder von Objekten und Ereignissen (z.B. ein Katapult oder die Rettung verschütteter Menschen), in der Situation präsente Objekte (z.B. einen Leuchtstift, der gespitzt werden sollte, oder eine Zugbrücke der Spielzeugeisenbahn) und erinnerte Vorgehensweisen (beim Bildermalen im Kindergarten). Besonders häufige und differenzierte Erklärungen gab uns Victor im Kontext von längeren gemeinsamen Aktivitäten: beim Spielen von Regelspielen oder beim Kuchenbacken. In diesen Situationen beschränkte sich Victor nicht darauf, uns anzuweisen (s. oben), sondern er beschrieb und kommentierte seine und unsere Handlungen auch. Diese Praktik des fortlaufenden Erklärens von Vorgehensweisen konnten wir auch bei Victors Mutter wiederholt beobachten, etwa beim Kuchen und Kekse Backen oder beim Basteln einer Geburtstagskarte. Im Rahmen solcher Aktivitäten kam es auch immer wieder zu *Aushandlungen und Begründungen*. Die Mutter gab Victor viele Anweisungen und steuerte Victors Handeln vergleichsweise stark, aber sie begründete ihre Instruktionen auch explizit und ausführlich. Sie bemühte sich sprachlich-argumentativ stark darum, Victor nicht nur anzuleiten, sondern von ihren Anordnungen zu überzeugen. Victor übernahm dieses Muster in mehreren Fällen: Er äusserte seinen Willen dezidiert, begründet seinen Standpunkt und konnte sich gelegentlich auch gegen die Mutter behaupten. Verbales Aushandeln und

Begründen zur Durchsetzung eigener Handlungspläne hatte bei unseren Besuchen einen hohen Stellenwert und wurde sowohl von der Mutter als auch von Victor praktiziert.

Gelegentlich *thematisierte* Victor *sprachliche und schriftsprachliche Phänomene*: Er qualifizierte seine schriftbezogenen Tätigkeiten (als Schreiben beim Notieren von Buchstaben in einer Zeichnung, als Nicht-Lesen beim Erläutern seines Globus), und er wusste um bestimmte in der Familie unziemliche Wörter (die Mutter bezeichnete die Ausdrücke "Scheissdreck" und "geil" als "schlimme Wörter"). Victor sprach auch über bestimmte *Eigenschaften von Medien*, bzw. genauer: von Büchern. Er beschrieb sie anhand des Themas, der Umschlagfarbe, der Dicke oder des Gewichts (in einem Fall auch des Textgenres "Tieratlas"). Vereinzelt konnten wir beobachten, wie er in spezifischen Situationen (bei einem Konflikt mit der Mutter, bei einer Rückfrage an die Mutter, die wir nicht verstehen sollten) die *Kroatische Sprache gebrauchte*. Mit unserer Unterstützung konnte er seinen Sprachgebrauch auch *thematisieren*: Er beschrieb uns differenziert, wo er mit wem welche Varianten des Deutschen benutzte (mit dem Vater nur Hochdeutsch, im Kindergarten Schweizerdeutsch in verschiedenen Dialekten) und in welchen Situationen er Kroatisch sprach (mit dem Grossvater in den Ferien).

DIS: "Jetzt muesch du mir namal säge, was chasch jetzt alles für Sprache schwätze oder verstah?" VICTOR: "Ehm ..." DIS: "Tue mal alli ufzelle." VICTOR: "Weiss au nüme. Vill im Chindsgi redemer Schwiizerdütsch, und weiss i nüme welchi ... verstahn und welchi nöd." DIS: "Vom Schiizerdütsche?" VICTOR: "Ja." DIS: "Will's da au verschideni git, meinsch?" VICTOR: "Ja." DIS: "Ja, die weiss ich au nöd alli. Die chan ich au nöd alli schwätze. Und mängisch - d' Frau D schwätzt mängisch au Hochdütsch oder verzellt ä Gschicht uf Hochdütsch. Oder?" VICTOR: "Nei, nur uf Schwiizerdütsch." DIS: "Und mit dim Vater, wie retsch dänn mit ihm?" VICTOR: "Äh, Hochdütsch." DIS: "Das chasch au? Und Kroatisch chasch au na im Fall!" VICTOR: "Ja." DIS: "Und was schwätzisch dänn am liebste vo allne drü Sprache." VICTOR: "Hochdütsch." DIS: "Hochdütsch? So lässig. Sollen wir jetzt Hochdeutsch sprechen." VICTOR: "Nei, ich chans nume - ich red eigentlich nume mit mim Papi Hochdütsch."

Protokollauszug 6: Victor beschreibt seinen Gebrauch der Variationen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch (in verschiedenen dialektalen Varianten). Frau D = Kindergärtnerin

Die bei unseren Besuchen beobachteten literalen Praktiken von Victor lassen sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- Konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Praktiken* haben wir bei Victor in sehr vielfältigen Formen (u.a. als Erzählen eigener, fremder und vorgestellter Erlebnisse und Thematisieren eigener Gedanken und Gefühle) beobachtet. Von besonderer Bedeutung waren der Umgang mit medial vermitteltem Sachwissen (insbesondere aus Kindersachbüchern) und – in geringerem Mass, aber als Besonderheit relevant – mit raumstrukturierenden Artefakten.
- Konzeptionell schriftliche *fiktionale Praktiken* spielten bis auf zwei punktuelle Ausnahmen (das Umdeuten realer zu fiktiven Objekten und das Erzählen kurzer Episoden aus vorgelesenen Geschichten) keine Rolle.
- An *medial schriftlichen Praktiken* wurden vereinzelte Auseinandersetzungen mit Symbolen, Zahlen und Schrift sowie die sichere Handhabung von Büchern beobachtet.
- *Weitere "schulnahe" Praktiken* sind in Victors Familie sehr präsent. Die Interaktion mit seiner Mutter ist stark sprachlich geprägt, und besonders die Formen des Instruierens und Argumentierens werden von Victor und seiner Mutter häufig und differenziert eingesetzt. Bemerkenswert sind auch die expliziten Denkaufgaben, die die Mutter Victor gelegentlich aufgibt.
- Als *Praktiken der Objektivierung von Sprache* sind Victors differenzierte Aussagen zu seinem Sprachgebrauch und zur Charakterisierung von Büchern hervorzuheben.

Profil der literalen Familienkultur

In der literalen Kultur von Victors Familie bilden *konzeptionell schriftliche, realitätsbezogene Praktiken* einen markanten Schwerpunkt. Dieser Befund ist durch Artefakte (das breite Angebot an kindergerechten Sachbüchern, die Tierbilder, geografischen Medien, Lern- und Konstruktionsspiele), Berichte (insbesondere zur Lektüre- und Diskussionspraxis der Eltern) und Beobachtungen (vom intensiven und gewandten Umgang mit Kindersachbüchern und raumstrukturierenden Artefakten) gut untermauert. Für *konzeptionell schriftliche fiktionale Praktiken* finden sich deutlich weniger Belege von insgesamt geringerer Relevanz. An Artefakten sind Bücher und einzelne Filme mit Kindergeschichten sowie Materialien für Rollenspiele präsent, als Praktiken werden das Vorlesen von Geschichten, das Basteln von Requisiten und – in Anwesenheit von Victors Freundin – das Rollenspiel berichtet, die Beobachtungen bleiben sehr punktuell. Bei den *medial schriftlichen Praktiken* belegen die Artefakte einen reichhaltigen Bestand an Kinderbüchern (darunter auch viele bebilderte Sachbücher), Materialien und Werkzeuge für die Produktion von Bildern und Texten sind dagegen weniger präsent. Berichtet werden eine zurückhaltende Praxis der Mutter bezüglich Lesen und Schreiben und das Erkunden von Zahlen mit dem Vater. Die beobachteten Praktiken belegen Victors Interesse an der Schrift und seinen gewandten Umgang mit Büchern. Für *weitere "schulnahe" Praktiken* liegen Belege aus zwei Datenquellen vor: Berichtet wird von Büchern mit Handlungsanleitungen (zum Kochen und Basteln). Das Instruieren spielt auch als beobachtete Praktik eine wichtige Rolle, etwa beim Backen oder beim Herstellen einer Geburtstagskarte. Es ist oft eng verwoben mit argumentativen Aushandlungsprozessen, an welchen sich Victor aktiv und teils auch erfolgreich beteiligt. Eine Besonderheit bilden die beobachteten Denkaufgaben. Praktiken der *Objektivierung von Sprache und Schrift* sind durch Victors beobachtete Reflexionen (über seinen Sprachgebrauch, über Bücher) belegt. Die folgende Matrize veranschaulicht diese Befunde:

literale Praktiken / Quellen	Angebote	berichtete Praktiken	beobachtete Praktiken
konzeptionell schriftlich, realitätsbezogen	rot	orange	rot
konzeptionell schriftlich, fiktional	orange	orange	gelb
medial schriftlich	orange	gelb	orange
weitere "schulnahe"	grau	gelb	rot
Sprache objektivierend	orange	gelb	orange

Abbildung 51: Profil von Victors literaler Familienkultur. grau = keine Belege, gelb = geringe Relevanz, orange = deutliche Relevanz, rot = hohe Relevanz

Insgesamt hat Victor in seiner Familie viele und vielfältige Möglichkeiten für den Auf- und Ausbau literaler Fähigkeiten. Besonders intensiv und reichhaltig ist die Familienkultur im Hinblick auf konzeptionell schriftliche, realitätsbezogene Praktiken. Hier scheinen sich Gewohnheiten der Eltern in der Generation der Kinder sehr direkt zu reproduzieren. Victor interessiert sich aber auch für die Schrift und möchte gerne Lesen lernen, während die Mutter zögert, ihn in diesem Bereich zu fördern. Verschiedene Hinweise deuten darauf hin, dass sich Victor in seiner literalen Praxis (im Umgang mit Schrift und Karten) eher an seinem Vater orientiert. Der Austausch mit seiner Mutter ist sprachintensiv und oft als (zuweilen direktive) Instruktion oder (zuweilen konfrontative) Argumentation ausgeformt. Sprache ist für beide ein wichtiges Mittel zur Steuerung von Handlungsabläufen und zur Durchsetzung ihrer Handlungsziele. Eine bewusste Nutzung der gelebten Mehrsprachigkeit der Familie als Potenzial für die Sprachförderung ist nicht erkennbar. Auch in Victors Familie wird der Zugang der Kinder zu gerätebasierten, dynamischen Medien restriktiv gehandhabt. Anstelle der öffentlichen spielt die private Bibliothek hier eine wichtige Rolle, öffentliche Bildungsangebote werden eher punktuell genutzt.

9.3 Boris' literale Familienkultur: wissensorientiert, ausgewogen und unterstützend

Beobachtete und berichtete literale Angebote

In Boris' Familie sind *Printmedien* vorhanden, aber nicht prominent positioniert. In einem Winkel des Wohnzimmers steht ein einzelnes Regal mit Büchern (z.B. ein dickes historisches Sachbuch für Erwachsene über den zweiten Weltkrieg oder ein grossformatiges illustriertes Sachbuch über Tiere der Welt). Auf dem Kaminsims liegen einige Kinderbücher aus der Bibliothek. Insgesamt ist der Wohnbereich v.a. durch gemütliche Sitzmöbel, den zentralen Kamin, ausgestellte Objekte und Pflanzen gestaltet. Boris hat einige Kinderbücher in seinem Zimmer (z.B. ein Globi-Taschenbuch). Sie sind in einem Regal unter der Dachschräge hinter einem Vorhang verstaut. Im Eingangsbereich seines Zimmers stehen ein Pult und ein Regal mit Ordnern und Unterlagen seines Vaters. Boris' eigener Tisch verfügt nicht über Schubladen, er nutzt ihn als Ablage- und Ausstellungsfläche für seine Spielsachen. *Schriftwerkzeuge* wie Stifte und Papier sind in seinem Zimmer nicht sichtbar (vermutlich aber im Regal hinter dem Vorhang vorhanden). Boris besitzt aber einen Ordner, in dem er ganz unterschiedliche Bilddokumente (technische Zeichnungen seines Bruders und seines Vaters, Fotos von Fahr- und Flugzeugen, Katzenbilder) sowie einen von ihm selbst geschriebenen "Text" (eine am Computer getippte Seite voller Buchstaben, angeordnet in mehreren Absätzen) sammelt. *Bilder und Fotos* sind in diesem persönlichen Ordner ganz zentral und in verschiedenen weiteren Formen präsent: In Boris' Zimmer hängen mehrere Illustrationen aus Kinderbüchern von Alois Carigiet,⁸⁶ und im Regal liegen zwei (mechanische) Foto-Wechselrahmen mit Fotos von Katzen, Ferienreisen und Kindern. Boris besitzt auch eine eigene Fotokamera. Gelegentlich darf er – unter strenger Aufsicht – auch die Digitalkamera seines Vaters benutzen. An *raum- und zeitstrukturierenden Artefakten* haben wir in Boris' Zimmer einen Wecker und im Wohnbereich einen Globus angetroffen.

Audiomedien sind in Boris' Familie von Bedeutung. In seinem Zimmer hat er ein kombiniertes Radio-, Kassetten- und CD-Gerät sowie Hörmedien mit Geschichten (z.B. Globi, Pingu oder Bremer Stadtmusikanten – alle drei in Schweizerdeutsch) zur Verfügung. Im Wohnzimmer steht eine Audioanlage. Sein grosser Bruder hört sich Jugendromane (z.B. Herr der Ringe) als Hörbücher an. Das *TV-Gerät* ist dagegen nicht im Wohnbereich präsent, und Boris darf nicht ohne Weiteres fernsehen. Gelegentlich nehmen die Eltern Sendungen zu Sachthemen (z.B. über Dinosaurier, über die Expedition von Nicolas Vannier) auf, die sie sich später mit den Kindern ansehen. Hin und wieder – etwa wenn eines der Kinder krank ist – schauen sich die Kinder im Beisein der Mutter auch *Videofilme* (z.B. König der Löwen, Spirit) an. Auch zum gemeinsamen *Computer* hat Boris nur eingeschränkt Zugang: Seine Computerzeit ist limitiert, und gewisse Inhalte (etwa Spiele und Filme seines grossen Bruders) darf er nicht benutzen. Zuhause verwendet seine Zeit v.a. dafür, seinem Bruder beim Spielen zuzuschauen. Gelegentlich erkundet er in Begleitung seines Vaters auch gewisse Internetinhalte (z.B. Google Earth). Der Laptop, der in Boris' Zimmer im Regal liegt, wird vermutlich nur von seinem Vater zum Erledigen von Büroarbeiten verwendet. Bei seinem Freund hat Boris aber leichteren Zugang zum Computer, dort spielt er selber auch mehr Computerspiele.

⁸⁶ Alois Carigiet ist ein bekannter Schweizer Illustrator und Autor von Bilderbüchern. Er stammt – wie Boris Mutter auch – aus dem Kanton Graubünden und hat Mitte des 20. Jahrhunderts eine Reihe von Bilderbüchern illustriert, die heute als Klassiker der Deutschschweizer Kinderliteratur gelten.



Abbildung 52: Der Tisch in Boris' Zimmer mit einer Auswahl von Kindermedien.

Boris besitzt viele *technische Spielsachen*: mehrere Kisten mit Modellfahrzeugen aller Art (Autos, Lastwagen und Busse, Flugzeuge usw.), mehrere Modelleisenbahnen (aus Holz und aus Plastik), Baumaterial aus Holz (Kappla) und einen grossen Fundus an Lego-Bauteilen für Konstruktionsspiele. Diese Materialien sind in Kisten und Boxen in seinem Zimmer verstaut. Boris darf damit aber auch im Wohnzimmer spielen, wo seine Konstruktionen oft über mehrere Tage stehen bleiben. An *Materialien für Rollenspiele* sind einerseits die vielen Modellfahrzeuge sowie ein Spielteppich mit aufgedrucktem Strassennetz zu erwähnen. Andererseits spielt sein Katzenkostüm eine wichtige Rolle (bei einem unserer Besuche ist er für längere Zeit in dieses Kostüm und in die Rolle einer Katze geschlüpft, s. unten). In der Familienwohnung sind an verschiedenen Orten besondere *Objekte ausgestellt*: Im Elternzimmer und im Wohnzimmer stehen Modellfahrzeuge (MOTORRÄDER, Autos, Lastwagen und Flugzeuge) des Vaters, in einer Vitrine und an weiteren Stellen im Wohnzimmer diverse Trouvaillen und Souvenirs (z.B. eine kleine Katzenfigur, kleine Keramikgefässe oder eine geschnitzte Holzschatulle). Auch von Boris gebastelte Objekte (ein Huhn, an einer Zimmerpflanze aufgehängt) sind im Wohnzimmer präsent. Der alte Cadillac ist ein weiteres Beispiel für die Bedeutung des Sammelns und Ausstellens in dieser Familie.

Die Mutter besucht mit Boris regelmässig die *Bibliothek*, wo er sich Geschichten- und Sachbücher sowie Spiele ausleiht. Für den Besuch von Veranstaltungen liegen keine Belege vor.

Das literale Angebot in Boris' Familie lässt sich anhand der vier Grobkategorien wie folgt charakterisieren:

- *Papierbasierte Medien* sind in Boris' Familienalltag präsent und zugänglich, aber nicht prominent. Das Angebot an Büchern (für Kinder, aber auch für Erwachsene) ist überschaubar, und Schriftwerkzeuge sind in Boris' Zimmer nicht zu sehen. Dagegen scheinen Bilder von grösserer Bedeutung zu sein: Boris sammelt Zeichnungen und Fotos in seinem Ordner, sein Zimmer ist mit Illustrationen aus einem Kinderbuch geschmückt und er besitzt mehrere Fotowechselrahmen sowie eine Fotokamera.
- Von den *gerätebasierten Medien* sind insbesondere Audiomedien mit Kindergeschichten (in Dialektfassung) präsent und für Boris frei zugänglich. Fernsehsendungen und Videofilmen werden nur ausnahmsweise und Begleitung der Mutter angeschaut. Boris nutzt den Computer regelmässig, zuhause aber nur im Rahmen klarer zeitlicher und inhaltlicher Grenzen und meist in Begleitung seines Bruders oder Vaters.
- Boris verfügt über ein grosses Angebot an *technischen Spielmaterialien* für Konstruktions- und Modellspiele. Er darf seine Spielwelten auch im Wohnzimmer aufbauen, benut-

zen und stehen lassen. Für Rollenspiele ist – neben den dafür ebenfalls geeigneten technischen Spielsachen – ein Katzenkostüm besonders bedeutsam. Das Sammeln und Ausstellen von Objekten spielt in Boris Familie eine besondere Rolle.

- An öffentlichen Bildungsangeboten sind die regelmässigen Bibliotheksbesuche mit Boris Mutter zu nennen.

Berichtete (oder durch Artefakte belegte) Praktiken

Boris thematisiert distante Erlebnisse, wenn er der Mutter vom Kindergarten erzählt. Seine Berichte sind nicht immer sehr ausführlich, aber interessante Erlebnisse erzählt er mit Engagement. Der Umgang mit medial vermitteltem Sachwissen spielt eine wichtige Rolle. Boris leiht sich in der Bibliothek Sachbücher mit Fotos aus (z.B. ein Buch für Erwachsene über Eisenbahnen) aus und studiert dann zuhause die Bilder. In seinem Ordner sammelt er Bilddokumente von Personen (Vater, Bruder) und zu Themen (z.B. Fahrzeuge, Katzen), die für ihn bedeutsam sind.

Das Inszenieren fiktiver Welten zeigt sich am Beispiel von Boris Fantasiefigur sehr deutlich. Boris hat schon vor Jahren die Figur der Katze "Luro" erfunden und von ihr viele Phantasiegeschichten erzählt. Die Mutter interpretiert "Luro" als eine Art "Sicherheitsfigur", als eine zweite Autorität und hilfreiche Kraft neben den Eltern. Auch heute schlüpft Boris noch gelegentlich in die Rolle dieser Katze. Das Vorlesen von Geschichten (am Abend und wenn die Zeit reicht auch vor dem Kindergarten) hat im Familienalltag seinen festen Platz. Neben der Mutter engagiert sich auch der Vater als Vorleser. Wenn Boris alleine in seinem Zimmer ist, hört er sich auch Geschichten ab Audiomedien an. Zusammen mit seinem Bruder und seiner Mutter schaut er sich gelegentlich auch Geschichten als Filme an (z.B. "König der Löwen" oder "Spirit", einen Film über ein Indianerpferd).

Ein Ansatz zur Erkundung der Schrift als konventionelles Zeichensystem zeigt sich in Boris "Text"⁸⁷, den er am Computer getippt, ausgedruckt und in seinen Ordner eingefügt hat. Auf demselben Blatt hat Boris auch seinen Namen getippt – ein Einzelbeleg für das Enkodieren von Sinn als konventionelle Schrift.

Aussagen zu weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken liegen in den Berichtsdaten nicht vor.

Für die Objektivierung von Sprache und Schrift findet sich in den Berichten ein Beispiel für den Gebrauch einer weiteren Sprache: Die Eltern benutzen die französische Sprache (die Erstsprache des Vaters) zuhause nur selten, aber wenn die Familie bei den Grosseltern zu Besuch ist, sprechen die Eltern Französisch und übersetzen für die Kindern. Boris spricht zwar selbst kein Französisch, er dürfte aber Einiges verstehen und kommt mit seiner französischsprachigen Cousine beim Spiel sehr gut klar.

Damit ergibt sich aufgrund der Berichtsdaten folgendes Bild der literalen Praktiken von Boris' Familie:

- Das Erzählen von Erlebnissen, das Studium von illustrierten Sachbüchern und das Sammeln von Bildern zu interessanten Themen sind für Boris wichtige Formen konzeptionell schriftlicher realitätsbezogener Praktiken.
- An konzeptionell schriftlichen fiktionalen Praktiken sind die Phantasiefigur der Katze "Luro" und ihre Erlebnisse, das Vorlesen von Geschichten durch die Eltern, das Hören von Geschichten ab Audiomedien und – seltener – das begleitete Anschauen von Geschichten als Filme im Familienalltag präsent.
- Medial schriftliche Praktiken zeigen sich punktuell in Ansätzen der Schrifterkundung und des Enkodierens von Sinn als Schrift.
- Zu weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken liegen keine Hinweise vor.
- Für Praktiken der Objektivierung von Sprache bietet der gelegentliche rezeptive Gebrauch des Französischen ein gewisses Potenzial, zu dessen Nutzung aber nichts bekannt ist.

⁸⁷ Boris hat am Computer Grossbuchstaben, die auf der Tastatur benachbart sind, lückenlos aneinandergereiht und so einen Textblock aus 19 Zeilen in zwei Absätzen produziert.

Beobachtete Praktiken

Boris hat in unserer Anwesenheit oft und in vielfältigen Formen von *zeitlich oder räumlich distanten Erlebnissen* erzählt. Thematisiert wurden zurückliegende Ereignisse aus Familienalltag (z.B. der Auszug des Bruders aus dem gemeinsamen Zimmer, eine Fahrt mit dem Cadillac oder eine Panne beim Omeletten Backen), Ferienerlebnisse (z.B. eine Postautofahrt oder eine Begegnung mit einer Katze), Vorkommnisse aus dem Kindergarten (z.B. in der Waldwoche oder beim Herstellen eines Topflappens) und gemeinsame Aktivitäten bei unseren früheren Besuchen. Boris berichtete ausserdem von seinen Erfahrungen bei der Benutzung unterschiedlicher Verkehrsmittel (Bus, Postauto, Zug, Cadillac) und von den Wohnsituationen befreundeter Kinder. Bemerkenswert war auch, dass er sich im Gegenzug nach Personen und Objekten aus unserem Alltag erkundigte. Boris' Mutter erzählte ihrerseits mehrmals aus ihrer eigenen Lebensgeschichte. Auch *zukünftige Aktivitäten* hat Boris immer wieder thematisiert. Dazu gehörten Ankündigungen von unmittelbar bevorstehenden Handlungen (z.B. sein nächster Schritt auf der Suche nach einem bestimmten Spielzeug oder als nächstes zu fotografierende Objekte), auf Zukünftiges ausgerichtete Begründungen seines Handelns (z.B. das Spülwasser stehen lassen, um es später nochmals zu gebrauchen) und das gemeinsame Aushandeln von Handlungsplänen (z.B. für zukünftige Spielprojekte). Boris hat auch wiederholt über *vorgestellte (mögliche) Sachverhalte* gesprochen, einerseits beim Entwickeln alternativer Problemlösungen (wie die Teller auch noch aufgewärmt oder die Omeletten auch noch aufgerollt werden könnten) und andererseits durch die Übernahme von Perspektiven bestimmter Funktionsträger (des Buschauffeurs und der Buspassagiere) in bestimmten realitätsnahen Situationen (z.B. beim Befahren einer Passstrasse). Ausserdem hat Boris bei unseren Besuchen auch *Erlebnisse Dritter* (seines Vaters und seines Bruders) erzählt sowie seine *eigenen Gedanken und Gefühle* (seine Vorlieben, seine Meinung zu unseren Vorschlägen) thematisiert. In vielen und ausgedehnten Sequenzen war die Auseinandersetzung mit *medial (bildlich) repräsentiertem Sachwissen* zentral: Anhand von Fotos und Bildern aus seinem Ordner hat Boris mit uns verschiedene Sachverhalte (insbesondere technische Fragen rund um Verkehrsmittel) diskutiert, persönliche Fotos im Ordner oder in seinem Foto-Wechselrahmen waren Anlass für Erinnerungen an Reisen und Begegnungen, und unsere Kamera hat er dazu benutzt, um neben seinen persönlichen "Wertsachen" auch die Familienwohnung zu dokumentieren. Als punktuelles Ereignis interessant ist schliesslich, dass sich Boris an eine bestimmte Szene in einem Dokumentarfilm erinnerte und uns die Abbildung der gleichen Szene in einem Sachbuch zeigen konnte.



Abbildung 53: Der Foto-Wechselrahmen mit Boris' Erinnerungsfotos.

Auch für das *Inszenieren fiktionaler Welten* liegen aus den Beobachtungen diverse Belege vor. Bei zwei Besuchen ist Boris in die Rolle der Katze "Luro" geschlüpft und hat – in einem Fall während

fast 40 Minuten – als (allerdings sprechende) Katze mit uns kommuniziert. In seinem Spiel hat er oft die Grenzen zwischen Fiktion und Realität verwischt, sei es beim Erfinden technischer Geräte mit phantastischen Eigenschaften (z.B. sein Flughaus), beim Bevölkern von realitätsnahen Modellfahrzeugen mit erfundenen Figuren, beim Beurteilen der Plausibilität von Elementen seines Phantasiespiels (z.B. von Autos in der Piratenwelt) oder bei der Personifizierung realer Objekte (z.B. einer Omelette, die Hemmungen hatte, gegessen zu werden). In einer langen, sehr intensiven Spielsequenz hat Boris *gemeinsam* mit seinem Freund eine komplizierte *Geschichte erfunden* und über mehrere Spielphasen weiter entwickelt. Dabei haben die beiden Jungen laufend die Bedingungen und den Verlauf ihres Spiels ausgehandelt, ihre Spielwelt mit Baumaterialien umgestaltet und die Handlung durch Übernahme wechselnder Rollen und Ausgestaltung von Dialogen vorangetrieben. Punktuell hat Boris *Geschichten auch thematisiert*, etwa bei Gesprächen über den Wahrheitsgehalt von Geschichten (z.B. die reale Existenz des Pferdes "Spirit").

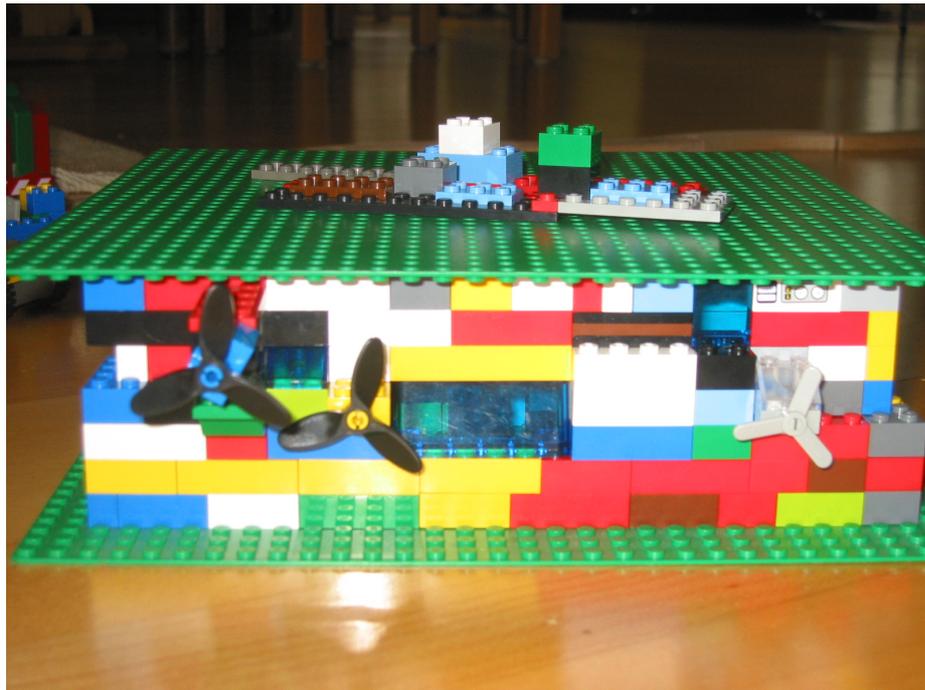


Abbildung 54: Das Flughaus, eine fantastische Eigenkonstruktion von Boris.

Boris zeigte uns wiederholt, dass er um die Funktion von *konventionellen Symbolen* (genauer: von Emblemen zur Identifikation von Automarken) wusste. Praktiken des Erkundens, De- oder Enkodierens von Schrift konnten wir dagegen nicht beobachten.

Sprachliche *Handlungsanleitungen* spielen in Boris' Familie eine wichtige Rolle. Wir haben wiederholt beobachtet, wie Boris unter verbaler Anleitung Erwachsener spezifische Handlungsabläufe ausführte. Zum Beispiel hat er mit seiner Mutter Teig zubereitet, Omeletten gebacken und den Esstisch gedeckt oder mit unserer Unterstützung selber die Fotokamera bedient. Seine Mutter war bemüht, ihm möglichst viel Verantwortung für sein Handeln zu überlassen, und Boris hat diesen Freiraum auch aus eigenem Antrieb gesucht (z.B. beim Umgang mit dem heißen Kochgeschirr oder beim Aufrollen seiner Omelette). Wenn er mit den fraglichen Abläufen schon vertraut war, führte er sie mit Unterstützung der Mutter (z.B. Kerzen ausblasen, Karotten zurüsten) oder auch völlig selbständig aus (z.B. Spülbecken reinigen, Omeletten zudecken). In solchen Situationen reduzierte die Mutter ihre sprachliche Steuerung oder verzichtete ganz darauf. Einen Rollenwechsel haben wir dagegen nur punktuell beobachtet: Boris hat uns angewiesen, den Liftknopf zu drücken und ein Gerät in einem hochgelegenen Schrank zu versorgen. *Erklärungen* konnten wir bei unseren Besuchen sehr oft beobachten. Boris hat sich intensiv mit (meist) technischen Objekten (z.B. mit dem Familienauto, einem Legofahrzeug oder der Küchenwaage) befasst und deren Eigenschaften kommentiert. Darüber hinaus hat er uns die Funktion und Handhabung zahlreicher Objekte erklärt. Dabei handelte es sich nicht nur um situativ vorhandene Alltagsgegenstände (wie die Reibmaschine oder seinen Kassettenrecorder), sondern auch um erfundene Objekte (sein Flughaus), sehr spezifische Details (z.B. die Fahrzielanzeige oder den Türmechanismus bei seinem Spielzeugbus) oder

komplexe und distante Objekte (wie Zugsignale oder Tramsteuerungen). Zudem hat uns Boris einmal den mehrschrittigen Herstellungsprozess seines Topflappen-Huhns erklärt.

BORIS: „Da, de Hebel muen mer abe, wämmer wett nach rächts. Und ufe, wämmer wett nach links.“ DIS: „Und dä ander Hebel, kännsch de? Uf de andere Siite vom Stürrad?“ BORIS: „Dä, nei.“ DIS: „De isch zum de Gang inetue, wämmer wet abfahre, wämmer wet hinderschifahre, muemer a säbem Hebel öpis mache.“ BORIS: „Mhm, dä ander Hebel händs amigs da.“ DIS: „Ja – dä nöd. Weisch wieso? Dänn chönd drü hocke vorne, gäll?“ BORIS: „Kän Gurt für drü i dä Mitti.“ DIS: „Bisch sicher? Mhm.“ BORIS: „Hine scho.“ DIS: „Wänn da hine chasch hocke, dänn chasch nume eso.“ BORIS: „Aber dä Gurt isch ebe nur da bi de Bei.“ DIS: „Ja, dä i dä Mitti meinsch?“ BORIS: „Au die am Rand. Ja lug.“ DIS: „Aber de gaht ufe.“ BORIS: „Da scho, vorne. Aber hine nid. Lug, da hine häts defür ä Lampe. Lueg emal, wämmer druckt. Hä? Dä hät kei Batterie. Wänns Lämppli det hine nöd lüchtet.“ DIS: „Aha, und suscht chasch det drucke und dänn lüchtet?“ BORIS: „Dänn chamer da drucke, und dänn chamer dra zieh, wänn er offe isch. Jetzt isch er natürlich, ja, aber da une a de Chälti. Da verstahn ich jetzt, dass dä läär isch.“

Protokollauszug 7: Boris erklärt uns verschiedene Elemente des Cadillac: den Blinkerhebel, die Sicherheitsgurten und die Innenraumbelichtung (und warum sie nicht funktioniert).

Auch Praktiken des *Aushandelns und Begründens* waren in Boris' Familie präsent. Intensive Aushandlungsprozesse beobachteten wir im Phantasiespiel mit seinem Freund: Die beiden Jungen verständigten sich in teils kontrovers geführten Gesprächen über Spielmaterialien, deren spielrelevante Eigenschaften oder die Plausibilität des Spielverlaufs. Kontroverse Auseinandersetzungen mit Familienmitgliedern kamen nicht vor. Boris verwendete aber häufig sprachliche Argumente, um seine Standpunkte (z.B. seine Fotoauswahl) zu begründen oder seine Handlungsziele (z.B. nicht aufessen, vom Tisch gehen) zu erreichen.

Aus den Beobachtungsdaten liegt ein Beleg für den *Gebrauch einer weiteren Sprache* vor: Boris hat im Verlauf der erwähnten ausgedehnten Spielsequenz mit seinem Freund mehrmals Figuren in Hochdeutsch sprechen lassen. Schliesslich konnten wir punktuell auch die *Thematisierung weiterer Sprachen* beobachten: Boris hat die Sprache einer französischsprachigen Anruferin erkannt, und darauf hingewiesen und uns eine Begrüssung in französischer Sprache vorgeführt.

BORIS: „Ah, drum han ich sie nöd verstande, Französisch.“ DIS: „Genau. Ischs nöd dini Grossmueter? Die red doch au Französisch, vo Frankrich, gäll?“ SKU: „Aber, verstahsch öpis?“ BORIS: „Wenig, sehr wenig. (...) Aber bitzli verstah ich scho.“ SKU: „Aber schwätze? – Chasch guete Tag oder so öpis säge?“ BORIS: „Also hoi chan ich ganz sicher säge.“ SKU: „Hoi chasch säge?“ BORIS: „Das isch so eifach. Das chönd ihr doch wahrschindlich au.“ DIS: „Mir händ emal Französisch glernt vor langer, langer Ziit.“ SKU: „Mir händ scho soo lang nüme gschwätzt.“ BORIS: „Jetzt chönders wahrschindlich nüme.“ DIS: „Was heisst dänn hoi?“ BORIS: „Bonjour.“ DIS: „Ja genau. Bonjour, ça va?“

Protokollauszug 8: nachdem Boris einen Französischen Telefonanruf entgegengenommen und an seine Mutter weitergegeben hat, erkennt er die Sprache und führt uns einen Französischen Gruss vor.

Die bei unseren Besuchen beobachteten literalen Praktiken von Boris lassen sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- Konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene* Praktiken konnten wir in Boris Familie in grosser Vielfalt und z.T. in komplexen Formen beobachten. Neben vielen distanten Erlebnissen wurden auch zukünftige Aktivitäten, vorgestellte Sachverhalte, Erlebnisse Dritter sowie eigene Gedanken und Gefühle thematisiert. Von grosser Bedeutung waren zudem Gespräche über medial (bildlich) vermittelte Sachverhalte und Ereignisse.

- Auch konzeptionell schriftliche *fiktionale* Praktiken sind vielfach belegt. Dabei spielen das Inszenieren fiktiver Welten, das gemeinsame Erfinden von phantastischen Spielwelten und damit verbunden die Übergänge zwischen Realität und Fiktion eine zentrale Rolle. Vereinzelt hat Boris Geschichten auch thematisiert.
- *Medial schriftliche* Praktiken sind uns punktuell als Wissen um die Funktion von Emblemen begegnet. Schriftbezogene Praktiken konnten wir nicht beobachten.
- An *weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken spielen* das Ausführen von (fein dosierten) Handlungsanleitungen, das Erklären von teils hochspezifischen Sachverhalten und das argumentative Begründen eigener Standpunkte eine wichtige Rolle.
- *Praktiken der Objektivierung von Sprache* sind punktuell für die Thematisierung des Französischen belegt.

Profil der literalen Familienkultur

In der literalen Kultur von Boris' Familie spielen *konzeptionell schriftliche realitätsbezogene Praktiken* eine wichtige Rolle. An Artefakten stehen dafür verschiedene Bildmedien (Sachbücher, Ordner, Fotowechselrahmen), gelegentliche Dokumentarsendungen, die begleitete Internetnutzung sowie Modell- und Konstruktionsspiel-Materialien zur Verfügung. Erlebniserzählungen und der Umgang mit Bildersachbücher sind durch die Berichtsdaten belegt. Die Beobachtungen zeigen eine breit ausdifferenzierte Praxis des anforderungsreichen realitätsbezogenen Gesprächs, oft vermittelt über bildliche Darstellungen. Auch *konzeptionell schriftliche fiktionale Praktiken* sind im Datenmaterial gut abgestützt. Als Artefakte können die Audiomedien mit Geschichten, die Bilder in Boris Zimmer und gewisse Materialien für Rollenspiele genannt werden. Berichtet werden die wichtige Phantasiefigur "Luro", das tägliche Vorlesen von Geschichten durch die Eltern sowie die Rezeption von Geschichten über Audiomedien sowie – seltener und von den Eltern begleitet – als Filme. Aus den Beobachtungen gehen das Inszenieren fiktiver Welten (als "Luro", im Phantasiespiel) und das gemeinsame Erfinden von Spielwelten als zentrale Formen hervor. *Medial schriftlichen Artefakte und Praktiken* sind nur punktuell sichtbar und sind (bei den Beobachtungen) praktisch inexistent. *Weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken* sind nicht durch Artefakte oder Berichte belegt, wurden aber häufig beobachtet. Im Vordergrund stehen das Ausführen von Handlungsanweisungen, das Begründen eigener Standpunkte und – besonders ausgeprägt – das häufige, ausgehende und genaue Erklären von (meist) technischen Sachverhalten. Für *Sprache objektivierende Praktiken* finden sich keine Artefakte oder berichtete Belege und lediglich punktuelle Beobachtungen zur Thematisierung der Französischen Sprache. Die folgende Matrize veranschaulicht diese Befunde:

literale Praktiken / Quellen	Angebote	berichtete Praktiken	beobachtete Praktiken
konzeptionell schriftlich, realitätsbezogen	orange	orange	rot
konzeptionell schriftlich, fiktional	orange	orange	orange
medial schriftlich	gelb	gelb	grau
weitere "schulnahe"	grau	grau	orange
Sprache objektivierend	grau	grau	gelb

Abbildung 55: Profil von Boris' literaler Familienkultur. grau = keine Belege, gelb = geringe Relevanz, orange = deutliche Relevanz, rot = hohe Relevanz

Insgesamt besteht in Boris' Familie ein reichhaltiges, gut ausgewogenes Angebot an konzeptionell schriftlichen Praktiken. Es bietet Boris vielfältige Möglichkeiten, sich im Austausch mit allen Familienmitgliedern mit realen und fiktionalen Welten auseinanderzusetzen und dabei komplexe Textfähigkeiten und situationsdifferenzierte sprachliche Mittel auf- und auszubauen. Dabei genießt Boris sowohl viel Freiraum (etwa in Wahl der Personen, Themen, Materialien und Räume für sein Spiel) als auch viel Anregung, Unterstützung und Sicherheit (z.B. beim gemeinsamen Anschauen und Besprechen von Filmen). Boris wird auch im Umgang mit gerätebasierten Medien – Hörmedien, Filmen und Computerinhalten – nicht nur beschützend gelenkt, sondern auch anregend und befähigend begleitet. Schriftmedien und Schriftwerkzeuge sowie produktive literale Praktiken stehen dagegen nicht im Fokus der familiären Bil-

dungskultur. Praktiken des sprachlichen Anleitens, Erklärens und Begründens sind in der Familie sehr präsent, wobei Boris – als jüngster Sohn – eher die Rolle des Anweisungsempfängers einnimmt und kaum in konfrontative Aushandlungsprozesse einbezogen ist. Formen der Objektivierung von Sprache scheinen nur punktuell genutzt zu werden. Dagegen zeigen sich mit der aktiven Bibliotheksnutzung und der Ausstellungskultur der Familie zwei deutliche Ansätze einer aktiven Bildungsorientierung. Neben der sehr engagierten Mutter und dem ebenfalls beteiligten Vater hat Boris in seinem grossen Bruder ein weiteres unterstützendes Modell, gerade auch im Hinblick auf literale Praktiken. Diese Konstellation könnte aber auch dazu beitragen, dass Boris seinen eigenen Kräften weniger zutraut und sich zu stark an seinen beiden grossen männlichen Vorbildern orientiert.

9.4 Lenas literale Familienkultur: produktiv, medienoffen, dynamisch

Beobachtete und berichtete literale Angebote

Lena hat in ihrem Zimmer einen Arbeitstisch mit einer Schublade zur Verfügung. Auf diesem Tisch stehen und liegen verschiedene *Schriftwerkzeuge*: eine Schreib- und Zeichenunterlage, eine Blechschachtel mit vielen unterschiedlichen Stiften (Blei-, Farb- und Filzstifte), ein Set farblich assortierter Filzstifte, ein Spitzer und Klebestreifen. Der Tisch ist bedeckt von Lenas eigenen Produktionen (darunter ein aus Haftnotizen gebasteltes Büchlein, ein Blatt mit selbst geschriebenen Buchstaben⁸⁸, ein schulisches Übungsblatt zum Schreiben von Buchstaben und Ziffern mit Schreibversuchen von Lena, eine Zeichnung und zwei Bastelarbeiten aus Papier). Auf dem Tisch und im Regal befinden sich verschiedene *Printmedien*: einige Mal- und Spielbücher sowie ein Set mit Portraitkarten von Spielern des lokalen Fussballclubs (aber keine Bücher oder Zeitschriften). An *Bildern* gibt es ein Tierposter von einem Wildkätzchen an einer Wand sowie eine Foto von (vermutlich) Lena auf dem Regal.



Abbildung 56: Der Tisch in Lenas Zimmer mit Schriftwerkzeugen und Produkten (u.a. ein Büchlein aus Haftnotizen, ein Blatt mit Buchstaben des Alphabets, ein Übungsblatt mit Buchstaben und Ziffern, eine Zeichnung).

Audio- und Videomedien sind in Lenas Familienalltag präsent. Sie verfügt in ihrem Zimmer über ein eigenes Gerät zum Abspielen von Audiokassetten sowie über eine kleine Sammlung von Kassetten mit Kindergeschichten. Bis vor kurzem besass sie zusätzlich einen kleinen tragbaren Kassettenrecorder (Walkman). Sie hat auch Zugang zu Kinderfilmen auf Videokassetten (z.B. Cap und Capper von Disney). Die Mutter hört bei der Hausarbeit gelegentlich *Radio* (z.B. einen Sender mit Hiphop-Musik). Für die Bedeutung von Fernseher und Computer liegen keine Hinweise vor.

An *Materialien für Rollenspiele* konnten wir in Lenas Zimmer verschiedene Stofftiere, eine Barbie-Puppe, eine Schachtel mit Puppenkleidern und eine Schachtel mit kleinen Plastiktieren ausmachen. Lena und ihre Schwester haben aber auch Spielgeschirr und Kindermöbel zur Verfügung, die sie etwa beim Spielen im Garten verwenden. Ein Nudelholz und Ausstechformen für Knete sowie mehrere Gesellschaftsspiele für Kinder sind als weitere *Spiel- und Bastelmaterialien* in Lenas Zimmer präsent. In-

⁸⁸ Es handelt sich um die Grossbuchstaben des Alphabets. Lena hat die meisten Buchstaben aufgeschrieben (die Buchstaben K, V, W, Y und Z fehlen bzw. sind übermalt). Die Buchstaben sind scheinbar beliebig auf dem Blatt verteilt.

samt ist das Spielangebot in Lenas Zimmer eher bescheiden. Es ist aber zu berücksichtigen, dass die beiden Mädchen nicht nur in ihren Zimmern, sondern auch in der ganzen Wohnung, in zwei Nebenräumen (einem Gästezimmer und einer Garage) sowie gelegentlich auf dem Estrich spielen, wo sich weitere Spielsachen befinden. Ausgestellte Objekte haben wir nicht beobachtet.

Die *Bibliothek* wird von der Familie regelmässig benutzt. Der Vater leiht sich Spielfilme aus, Lena und ihre Schwester schauen sich dort Kinderbücher an, spielen und leihen sich Hörkassetten und Videofilme mit Geschichten aus. Gelegentlich besuchen die Eltern mit den Mädchen ein *Fussballspiel* im lokalen Stadion und helfen bei den Vorbereitungen mit (z.B. Sitzbänke aufbauen).

Das literale Angebot in Lenas Familie lässt sich anhand der vier Grobkategorien wie folgt charakterisieren:

- Bei den *papierbasierten Medien* erscheint das Angebot heterogen: Bücher, Zeitschriften oder Bilder sind nicht sehr präsent, dafür verweisen viele Artefakte eine hohe Produktivität beim Zeichnen und Schreiben mit papierbasierten Medien.
- An *gerätebasierten Medien* spielen Audiokassetten und Videofilme mit Geschichten eine zentrale Rolle (über die Nutzung von Fernseher und Computer ist nichts bekannt).
- Das Angebot an *Spielmaterialien* ist in Lenas Zimmer bescheiden, in anderen Bereichen der Familienwohnung aber vielfältiger. Materialien für Rollenspiele, Bastelmaterialien und Spiele sind wichtig.
- An *öffentlichen Bildungsangeboten* wurden regelmässige Bibliotheksbesuche und gelegentliche Besuche von Fussballspielen genannt.

Berichtete (oder durch Artefakte belegte) Praktiken

Wie bereits ausgeführt ist die Datenbasis für die Auswertung der berichteten Praktiken in Lenas Familie schmaler, weil ein Teil des Schlussgesprächs aus technischen Gründen nicht im Wortlaut, sondern nur als stichwortartige Notizen dokumentiert ist.

Das *mediale Erschliessen und Festhalten von Sachwissen* sind zwei für Lena bedeutsame Praktiken. So hat sie etwa aus den Rezeptionen einer Fernsehsendung sowie eines Bildersachbuches Wissen zum Thema "Hormone" erworben (das sie später in unser Gespräch einbringt, s. unten) und produktiv bestimmte sie interessierende Sachverhalte (die Katze "Diva", einen Sonnenuntergang) als Zeichnungen dargestellt. Weitere Hinweise auf konventionell schriftliche, realitätsbezogene Praktiken liegen aus den Berichten nicht vor.

Das *gemeinsame Erfinden von Geschichten und Rollenspielen* ist in Lenas Familienalltag präsent: Die Grossmutter und die Grosstante spielen an ihren Betreuungstagen oft Rollenspiele mit den beiden Mädchen oder denken sich Phantasiewelten mit ihnen aus. Auch das *Hören von Geschichten ab Audio-medien* ist Lena als tägliches Ritual vor dem Einschlafen sehr vertraut. Lena hat auch mit dem *Anschauen von Geschichten als Filme* schon viel Erfahrung und kennt diverse Kinderfilme (u.a. von Bibi Blocksberg, Cap und Capper und ET). Sie erlebt die Filme sehr intensiv und reagiert regelmässig emotional (z.B. mit Weinen) auf bestimmte Szenen.

Lena ist mit der *Erkundung konventioneller Zeichensysteme* (Ziffern und Buchstaben) befasst. Darüber hinaus verwendet sie *konventionelle Schrift auch zur Enkodierung von Sinn* – sei es beim wiederholten Aufschreiben ihres Namens oder beim Ausformulieren und (von der Mutter angeleiteten) Verschriften komplexer Mitteilungen (vgl. die Zimmerregeln und das Zimmerverbot an die Adresse ihrer älteren Schwester). Auch im Hinblick auf die *funktionsgemässe Handhabung von Printmedien* zeigt sich in Lenas Haftnotizen-Büchlein (mit Titelblatt und Name der Autorin) eine produktive Praktik.

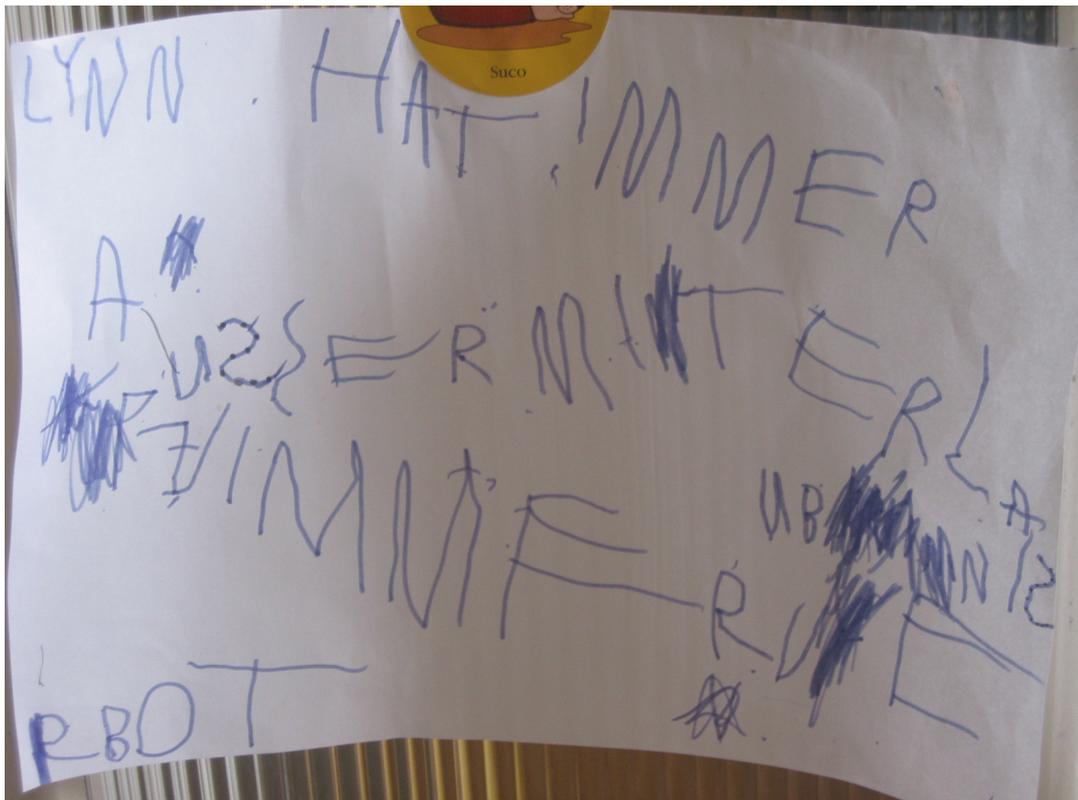


Abbildung 57: Von Lena verfasstes und mit Hilfe der Mutter verschriftetes Verbotsschild an der Aussenseite ihrer Zimmertür: "Lisa hat immer ausser mit Erlaubnis Zimmerverbot."

Das *Aushandeln und Begründen von Standpunkten und Vorgehensweisen* dürfte in Lenas Familie eine wichtige Rolle spielen. Lena wollte unbedingt eine Katze haben und hat ihren Wunsch in längerdauernden Verhandlungen mit den Eltern schliesslich durchgesetzt. Ihr unerwartet grober Umgang mit dem geliebten Tier ist immer wieder Gesprächsthema. Die Eltern diskutieren mit Lena über die Bedürfnisse und Ansprüche ihrer Katze und definieren und begründen Verhaltensregeln für Lena.

Für die Objektivierung von Sprache und Schrift liegen aus den Berichtsdaten keine weiteren (über die oben bereits genannten Praktiken hinausgehenden) Belege vor.

Damit ergibt sich für Lenas Familie aufgrund der berichteten Informationen folgendes Bild:

- Als *realitätsbezogene Praktiken* lassen sich die rezeptive und produktive Nutzung von medial vermitteltem Sachwissen belegen.
- An *fiktionalen Praktiken* sind das regelmässige Hören von Geschichten ab Audiokassetten, das Anschauen von Geschichten als Videofilme sowie das gemeinsame Erfinden von Geschichten und Rollenspielen mit den Betreuungspersonen wichtig. Lena ist beim Rezipieren von Geschichten stark involviert.
- Bezüglich *medial schriftlicher Praktiken* zeigen sich eine ausgeprägt produktive Auseinandersetzung mit Schrift, die sich sowohl auf formale als auch auf kommunikativ-pragmatische Aspekte bezieht.
- Für *weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken* liegt ein Beleg zum Aushandeln und Begründen von Standpunkten und Vorgehensweisen vor, der auch auf eine starke Beteiligung der Kinder an familiären Entscheidungen und Verantwortlichkeiten hinweist.
- Praktiken der *Objektivierung von Sprache* sind in den Berichtsdaten nicht belegt.

Beobachtete Praktiken

Für das *Thematisieren zeitlich und räumlich distanter Erlebnisse* finden sich in den Beobachtungsdaten zahlreiche Belege und vielfältigen Formen. Lena hat uns oft erzählt, was sie selbst zuhause getan (z.B. etwas gefunden, sich verletzt, einen Film angeschaut), mit der Familie Besonderes erlebt (z.B. Ferien am Meer, einen Fussballmatch, eine Ostereiersuche) oder womit sie sich im Kindergarten und im Hort beschäftigt hatte (z.B. Kaulquappen aufziehen oder in Kissenberge springen). Sie erinnerte sich an besondere Vorkommnisse (z.B. an Streiche ihrer Katze oder an unseren Besuch), erkannte Gegenstände aus ihrer Vergangenheit (z.B. im Estrich verstaute Plüschtiere), beschrieb Gewohnheiten (von sich und ihrer Grossmutter) und berichtete uns Neuigkeiten aus ihrem Leben (z.B. über ihre Kressepflanzung oder die Schwangerschaft ihrer Katze). Dabei beschränkte sie sich nicht nur auf das Erzählen von Erlebtem, sondern versuchte gelegentlich auch, vergangene und zukünftige Zeiträume zu definieren (z.B. wie lange ihre Katze schon bei ihr war oder wie lange sie bis zu unserem nächsten Besuch warten müsste). Ausserdem thematisierte sie auch räumlich distante (aber zeitlich synchrone) Sachverhalte, indem sie bestimmte Orte und Objekte beschrieb (z.B. die Schule ihre Schwester, die Hütte im Garten) oder uns die aktuellen Aufenthaltsorte bestimmter Gegenstände angab. Auch *zukünftige Aktivitäten thematisierte* Lena häufig. Sie plante und vereinbarte mit uns die nächsten gemeinsamen Aktivitäten (z.B. den Estrich erkunden oder eine Kassette hören) und bereitete uns auf bevorstehende Situationen vor (z.B. warnte sie uns vor den Bienen im Estrich, oder sie ermahnte uns frühzeitig, unsere Sachen nicht zu vergessen). Gelegentlich thematisierte sie auch *vorgestellte Sachverhalte*, etwa alternative Gerichte (Apfelmus mit Spinat) oder Problemlösestrategien (Kuchen beim Bäcker kaufen statt selber backen), oder sie berichtete von *Erlebnissen und Vorlieben Dritter* (in Lenas Fall: ihrer Schwester). Über ihre *eigenen Gedanken und Gefühle* hat Lena oft mit uns gesprochen. Dabei ging es einerseits um ihre Vorlieben (z.B. Esswaren, Kleider, Farben oder Spielaktivitäten) und andererseits um ihre Gefühle im Hinblick auf bestimmte Situationen (z.B. Furcht vor der Estrichtreppe, Vorfreude auf die Babysitterin oder Mitleid mit einer frierenden Ente). Das *Erschliessen von Sachwissen aus Medien* ist durch eine einzelne längere Sequenz belegt, als Lena uns anhand von Spieler-Portraitkarten von einem Fussballmatch erzählte, den sie mit ihren Eltern besucht hatte.

LENA: Mir händ eigentlich mal en Molch gha, und dänn hämmeren in Chessel tue, und dänn isch er nüme ume gsi. Lisa: ?Nur? en Molch. LENA: Mhm. DIS: Und jetzt wo isch er? T: Kei Ahnig. LENA: Weiss - kei Ahnig. DIS: Händeren dusse gha oder wo? Lisa: Ja, uf em Balkon. T: De hät sich glaub i Luft ufglöst. LENA: Nei! ... (...) T: Nei, de isch gflüchtet. De isch uf em Balkon gsi, und dä isch wahrschinli irgendwie - de chan natürlich d Wänd durab. DIS: Also das isch so eine gsi mit - en grosse? T: Ja, en lange. LENA: Ja, de isch öpe so gross gsi. DIS: Schwarz oder wie? LENA: Schw- schwarz mit (Lisa: Grünen.) da Pünktli. ... Und da, eifach - Lisa: Nei, grün, so ganz dunkelgrün mit ganz (LENA: JA, und -) vill schwarze Tüpfli (LENA: Und da -) druf. LENA: Und da uf de Siite so Pünktli. Und hine- Lisa: Und unedra (LENA: ganz -) am Buch isch er orange gsi. DIS: Ah, ehrlich? LENA: Ja, ganz, ganz, ganz, GANZ orange! Lisa: Knallro- orange LENA: Keis bitzeli hal- n- ha- keis bitzeli anderi Farb, nur orange. (DIS: Läck.) @(.)@ Und dänn hämmer na ... en Muschi \$gseh\$. DIS: \$ Lisa: \$ T: Drum wüsseder, dass es es Meitli isch, gäll? LENA: Mhm. DIS: So guet. (...) T: Dänn händ sie sie Molchina tauft. Lisa: Nei, Melanie. T: Sie händ aber immer gseit - ihr händ aber immer vo de Molchina gredet. Lisa: Ja. \$ DIS: En Männlimolch händer au scho gseh? LENA: M- Lisa: Nhn. LENA: Nei, ich han nu e- Lisa: Die gsehnd glich us. LENA: Ich he- (DIS: Ja, nöd ganz \$! T: \$) hett si eigentlich - Lisa: Ich ha (???) vo minere Fründin. T: \$... Ah, sie hät jenschti, gäll? Lisa: Mhm. LENA: Immer (DIS: Scho? Im Garte?) wämmer sie hebt, macht sie s- macht sie so en Ton. (Lisa: "pch, pch") DIS: Ah ja? Lisa: Öpe so: "pch, pch", (LENA: Nei, nei! Öppe so: "iäh, iäh") aber vil liisliiger. "Uäh" So wie quaacke. T: \$ DIS: Ehrlich? LENA: Ja, eso wie quaacke, irgendwie. (...)

Protokollauszug 9: Lena und ihre Schwester Lisa erzählen beim Zvieri am Esstisch von einem Molch, den sie in einem Eimer auf dem Balkon aufgezogen hatten. T = Mutter, \$ = lachend gesprochen, @ = Lachen

Das *Inszenieren fiktiver Welten* konnten wir in verschiedenen Formen beobachten. Lena belebte Spieltiere (z.B. eine Katze, einen Hasen oder den Hund "Goldi"), indem sie mit ihnen oder an ihrer Stelle kommunizierte und sich um ihr Wohl kümmerte (sie z.B. vor dem Regen schützte). Gelegentlich deutete sie reale Objekte zu fiktiven um (z.B. einen Ball mit Schweif zu einem Drachen). Beim Hören von Geschichten-Kassetten kam es vor, dass sie zur Musik (einen Bauchtanz) tanzte, ein Lied mitsang oder ein Element der Geschichte nachspielte (z.B. eine Flötenmusik oder eine Kusszene). Bemerkenswert ist, dass bei unseren Besuchen auch die Mutter wiederholt fiktive Welten inszenierte, indem sie selbst Spielfiguren (eine Katze, das Krümelmonster) als belebte Wesen behandelte oder ihre Reaktionen (z.B. wenn die Kinder Schokolade schleckten oder nasse Socken heimbrachten) scherzhaft überspitzte. Lena *erfand gemeinsam* mit ihrer Schwester ganze Spielszenarien (z.B. das Kochen und Essen im Gartenhaus) oder einzelne Spielelemente (z.B. einen Ast als Schaukelstuhl oder ein Fahrrad als Pferd). *Visuelle Elemente von Geschichten* (die einzelnen Figuren auf den Covers von Audio- und Videokassetten) erkannte Lena leicht und präzise. Im *Gespräch über Geschichten* zeigte sie eine aussergewöhnliche Vielfalt und Differenziertheit an Praktiken: Sie beschrieb uns den Handlungsverlauf von Geschichten im Rückblick, simultan und vorausschauend. Einzelne Elemente wie Lieder und besondere Szenen konnte sie auf der Zeitachse präzise bestimmen. Sie erklärte uns einzelne Szenen oder Handlungen unter Einbezug von komplexem Hintergrundwissen (z.B. über den bisherigen Handlungsverlauf oder die Motive und Gefühle der Figuren). Sie unterschied zwischen den realen, natürlichen und den fiktiven, literarischen Eigenschaften von Tierfiguren. Sie konnte die Bedeutung ihr unbekannter Wörter aus der Handlungslogik erschliessen. Sie kommentierte Szenen, die sie besonders "cool" oder bemerkenswert fand und formulierte ihre Gefühle (insbesondere Traurigkeit), die bestimmte Szenen bei ihr auslösen. Darüber hinaus erkundigte sie sich auch nach unserem Erleben solcher Passagen. Solche Praktiken des differenzierten Redens über Geschichten konnten wir auch bei Lenas Schwester beobachten. Das gemeinsame *Hören von Geschichten ab Audiomedien* war vielleicht die wichtigste Aktivität bei unseren Besuchen und erstreckte sich über längere Zeiträume (jeweils rund 25 Minuten). Wir konnten auch beobachten, wie Lena Informationen von Audio- und Filmversionen derselben Geschichte zueinander in Beziehung setzte.

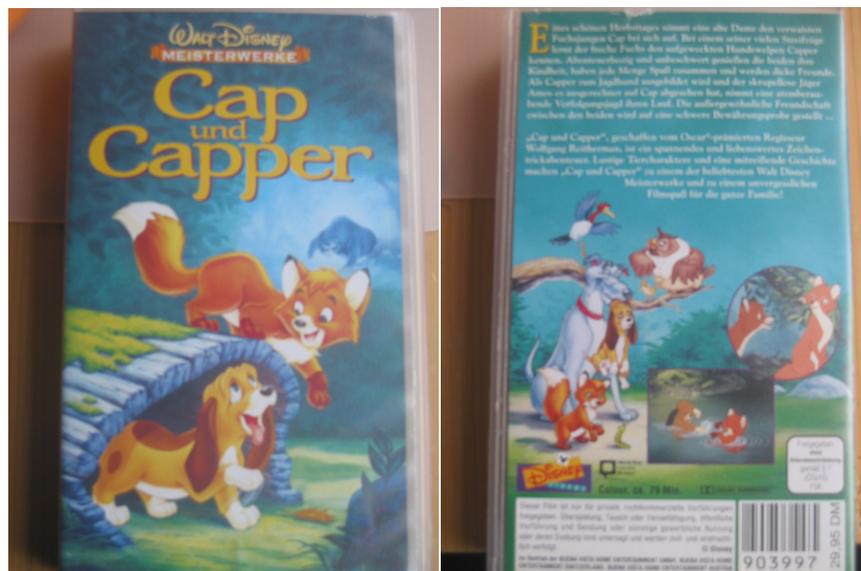


Abbildung 58: Vorder- und Rückseite des Videofilms "Cap und Capper"

Bei unseren Besuchen hat uns Lena wiederholt ihren *Namen vorgelesen* (den sie früher auf das "Cover" ihres Büchleins bzw. auf ein leeres Blatt geschrieben hatte). Andere Praktiken des Erkundens, En- oder Dekodierens von Schrift konnten wir nicht beobachten. Lenas Mutter hat aber ihre Schwester in einer langen Sequenz dabei angeleitet, den Wert der Münzen aus ihrer Sparsbüchse zu berechnen. In der *funktionsgemässen Handhabung von Printmedien* – hier spezifisch: eines Sammelalbums für Fussballsticker – zeigte sich Lena sehr gewandt: Sie blätterte gezielt und fand neue oder spezifisch gesuchte Sticker sehr schnell.

Lena hat bei mehreren Besuchen *sprachliche Anweisungen befolgt*. Dabei handelte es sich in der Regel um kurze, eng in den Handlungsverlauf eingebettete Aufforderungen (z.B. ein Geschirrtuch zum

Abtrocknen zu holen oder das Puppengeschirr aus dem Wasser zu fischen). Interessant ist, dass Lena Anweisungen ihrer älteren Schwester in der Regel befolgt und Anweisungen von uns wiederholt ignoriert hat. In mehreren Situationen fühlten wir uns durch Lenas Handeln zu verbalem Eingreifen veranlasst: als sie ihre Katze grob behandelte, als sie uns mit Klebeband knebeln wollte, als sie eine Ente anspuckte und als sie sich in einer Dreckwasserpflanze nassspritzte. Lena ist unseren begründeten Aufforderungen, damit aufzuhören, nicht oder nicht unmittelbar nachgekommen. Vermutlich hat sie uns – wie von uns auch beabsichtigt – als Beobachtende und Spielgefährten ohne Erziehungsfunktion definiert und unsere Interventionen als nicht rollenkonform übergangen. Dafür sprechen auch die vielen Situationen, in welchen uns Lena kurze, situierte Anweisungen gegeben hat (z.B. wie wir uns hinsetzen, was wir holen, wann wir genau zuhören sollten). Sprachliche Anleitungen von mehrschrittigen Handlungsabläufen waren bei unseren Besuchen selten. Einmal hat Lena unter unserer Anleitung selbst die Fotokamera bedient, eine Aufnahme gemacht und beurteilt. Sie hat unsere Anweisungen praktisch genau ausgeführt und sich nur sprachlich geäußert, wenn ihr etwas unklar war. Sie selbst hat keine solchen längerdauernden Prozesse angeleitet. *Erklärungen* hat uns Lena dagegen bei allen Besuchen oft gegeben. Sie bezogen sich einerseits auf Sachverhalte wie Objekte mit besonderen Eigenschaften (z.B. einen defekten Kassettenrecorder, einen leuchtenden Gummifrosch, eine beidseitig tragbare Regenpellerine, eine zu grosse Socke) und Naturphänomene (die Zitzen ihrer schwangeren Katze, einen Hornussenschwarm im Estrich, den vom Regen aufgeweichten Sand). Andererseits erklärte uns Lena auch wiederholt eigene Vorgehensweisen. Dabei bezog sie sich auf in der Situation kurze, aktuell ablaufende Einzelhandlungen (z.B. das Übermalen von Fussballer-Portraits, das Zeigen von Merkmalen ihrer Katze) und auf längerdauernde, in der Vergangenheit begonnene und teilweise auch abgeschlossene Handlungsabläufe (Kresse anpflanzen und giessen, Kaulquappen züchten und beobachten). Auch Praktiken des *Aushandelns*, *Begründens* und *Beurteilens* von Standpunkten und Vorgehensweisen konnten wir wiederholt beobachten. Lena führte mit allen Beteiligten argumentative Aushandlungsprozesse: mit uns BesucherInnen (beim Planen gemeinsamer Aktivitäten, beim Lösen unerwarteter Komplikationen), mit den Eltern (beim Planen gemeinsamer Aktivitäten, zu Bekleidungsanweisungen) und mit ihrer Schwester (beim Klären von Rahmenbedingungen und Interpretationen des gemeinsamen Spiels, beim Planen weiterer Spielaktivitäten).

DIS (zu Lena, die ihn am Arm zieht): Du was machsch du mit mir? LENA: Sellsch go luege. DIS: Wart no gschnäll. Weisch, ich chumme nachher lieber use, und dänn hämmer richtig Ziiit. LENA: Ja, aber zerscht - DIS: Ueseluege us em Feischerter? LENA: Ja, u-seluege us em Feischerter. DIS: Aso guet. Und nachher hock i namal ab. LENA: Ja. Isch guet? Lisa: Isch ganz eifach, musch einfach nur ... us em Feischerter luege. (Dis geht mit Lena und Lisa in Lenas Zimmer und schaut sich die Hütte von oben an.)

Protokollauszug 10: Lena möchte, dass sich DIS ihr Gartenhaus anschaut. Dieser möchte zuerst fertig essen. Sie einigen sich darauf, das Gartenhaus vom Fenster aus kurz zu bewundern.

Lena setzt auch in konflikthafter Situationen wiederholt sprachliche Argumente ein, etwa wenn sie sich bei ihrer Mutter über die Bevorzugung ihrer Schwester beklagt (weil sie ein grösseres Kuchenstück kriegt, jetzt schon Sommerkleider tragen darf oder das im Estrich gefundene Geld nicht mit ihr teilen muss). Sie wird von ihrer älteren Schwester wiederholt wegen Ungeschicklichkeit oder Versäumnissen getadelt und äussert sich ihrerseits tadelnd (das Handeln anderer beurteilend) über ihre Schwestern und – als wir das Spiel abbrechen und nach Hause gehen – über uns.

Für das *Spielen und Experimentieren mit Sprache* liegen aus den Beobachtungen viele Befunde vor. Lena fokussierte dabei ganz unterschiedliche sprachliche Phänomene: die Artikulation (z.B. ersetze sie im Spiel r durch l oder ch durch g), Klang- und Bedeutungseigenschaften von Wörtern (z.B. Wörter mit gleichen Anlauten oder fast gleichklingende Wörter wie "Estrich" und "Österreich"), eigene Wortkreationen (z.B. "Dreifränkler" oder "Tinaldo", s. den unten eingefügten Protokollauszug) oder auffällige Formulierungen (z.B. Äusserungen von Figuren aus Geschichten oder Fachwörter, die sie wiederholt, paraphrasiert oder ergänzt), darunter Äusserungen in der Varietät Standarddeutsch. Vereinzelt korrigierte Lena auch ihre eigene Sprache (z.B. eine unpassende Wortwahl oder einen ungenau wiedergegebenen Liedtext). Sie hat bei unseren Besuchen nicht nur mit Sprache gespielt, sondern *sprachliche Phänomene auch thematisiert*, etwa in Gesprächen über die Bedeutungen bestimmter Wörter (z.B. "Wiesenstrasse" oder "Pranke") und ihr eigenes sprachliches Handeln reflektiert (z.B. ihre Wortwahl oder die angemessene Formulierung eines Danks). In verschiedenen Situationen konnten wir beobachten, wie die Mutter

sprachliche Phänomene (wie Aussprache, Wortwahl, Formulierungen oder Themenwechsel) mit Lena und ihrer Schwester besprach. Auch *Medien* wurden bei unseren Besuchen wiederholt *thematisiert*, sei es durch Lena selbst (z.B. Audio- und Videokassetten) oder durch andere Familienmitglieder (bestimmte Filme, TV-Sendungen und Sachbücher). Punktuell haben Lena und ihre Schwester auch *andere Sprachen* (konkret: die Aussprache und Bedeutung englischer Ausdrücke) *thematisiert*.

LENA: Ah, häsch dä übercho? DIS: Welä? T: Ah, de Ronaldo hät sie, dä isch - Lisa: Dä isch guet. LENA: Eine streckt (Lisa: und de Ronaldino) so halbe d Zunge use, eso. (DIS: de hät so luschtigi Zäh, gäll?) Lueg eso. Lug, eine steckt so halbe d' Zunge use. Lug eso (zeigt es vor) DIS: \$ Lisa: Lug, eso (zeigt es vor) T: Stimmt, wo isch de i wellere Mannschaft? Ich weiss es gar nüme. Lisa: Ganz dihinde. DIS: Aber häsch gseh? De hät i de Mitti e- en Spalt zwüsched de Zäh. (Lisa: Wi's Mami.) T: Ja, wie ich @(.)@. DIS: Scho? T: \$Ja\$ @(.)@ Renaldo. (3s) LENA: Tinaldo! Lisa: \$Tinaldo\$ @Hihi@ T: \$Tinaldo\$

Protokollauszug 11: Beim gemeinsamen Anschauen des Fussball-Stickeralbums erfindet Lena einen neuen Namen, der sich aus den Namen von Ronaldo und ihrer Mutter zusammensetzt. T = Mutter, \$ = lachend gesprochen, @ = Lachen

Für Lenas Familie ergibt sich folgendes Bild der beobachteten literalen Praktiken:

- Konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene* Praktiken sind in einer grossen Vielfalt und Differenziertheit präsent. Dies trifft in besonderem Mass für das Thematisieren räumlich und zeitlich distanter Erlebnisse sowie eigener Gedanken und Gefühle zu.
- Auch an konzeptionell schriftlichen *fiktionalen Praktiken* zeigt sich ein grosser Reichtum. Besonders ausgeprägt sind Praktiken der Inszenierung fiktiver Welten sowie des Thematisierens von Geschichten. Beim gemeinsamen Hören von Audiokassetten verblüffte uns Lena mit hoch differenzierten Äusserungen zu literarischen Merkmalen von Geschichten.
- *Medial schriftliche Praktiken* konnten wir nur punktuell – als Schreiben des eigenen Namens und sichere Handhabung eines Sticker-Albums – beobachten.
- *Weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken* sind in Lenas Familie wichtig. Während längere Handlungsanleitungen selten vorkommen, spielen Erklärungen und insbesondere argumentative Aushandlungen und Beurteilungen eine wichtige Rolle.
- Im Hinblick auf *Praktiken der Objektivierung von Sprache* sind insbesondere das Experimentieren mit und Thematisieren von sprachlichen Phänomenen sowie von Medien in vielfältigen Formen gut belegt.

Generell beobachteten wir in Lenas Familie immer wieder intensive, langandauernde Interaktionen zwischen den Familienmitgliedern, insbesondere zwischen Lena, ihrer Schwester und ihrer Mutter.

Profil der literalen Familienkultur

Für *konzeptionell schriftliche, realitätsbezogene Praktiken* liegen aus den Auswertungen der Artefakte und Berichte kaum Hinweise vor. Die Beobachtungsdaten zeigen aber eine ausgesprochen breite und differenzierte Praxis des Erzählens von Erlebnissen und des Gesprächs über eigene Gedanken und Gefühle. Daneben wird auch Sachwissen immer wieder thematisiert. Wie zahlreiche Befunde aus allen drei Auswertungen zeigen, spielen *konzeptionell schriftliche, fiktionale Praktiken* in Lenas Familie eine besonders wichtige Rolle. Dabei fällt auf, dass Geschichten oft als Hörtexte oder Filme rezipiert und diese medialen Formen auch thematisiert werden. Aber auch produktive fiktionale Praktiken sind im Familienalltag sehr präsent. *Medial schriftliche Praktiken* sind durch Artefakte und Berichte gut belegt, wurden aber nur punktuell beobachtet. Die Befunde legen nahe, dass die Produktion von (eigenen) schriftlichen Repräsentationen im Vergleich zur Rezeption bestehender Schrifttexte einen hohen Stellenwert hat. An *weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken* ist das argumentative Aushandeln durch Bericht- und Beobachtungsdaten belegt. In den Beobachtungsdaten finden sich punktuelle Beispiele für das Befolgen längerer Handlungsanleitungen und viele Hinweise auf die Praktiken des Erklärens und des argumentativen Begründens und Beurteilens – auch im Umgang mit den Beobachtenden. Für Praktiken der *Objektivierung von Sprache* liegen aus den Auswertungen der Artefakte und Berichte keine Befunde vor. Die Beobachtungen belegen aber eine etablierte Kultur des Experimentierens mit und Thematisierens von

Sprache und Medien. Andere Sprachen spielen dagegen kaum eine Rolle. Die folgende Matrize veranschaulicht diese Befunde:

literale Praktiken / Quellen	Angebote	berichtete Praktiken	beobachtete Praktiken
konzeptionell schriftlich, realitätsbezogen		gelb	rot
konzeptionell schriftlich, fiktional	v.a. Audio/Video	rot	rot
medial schriftlich	v.a. Werkzeuge	v.a. produktiv	gelb
weitere "schulnahe"		gelb	orange
Sprache objektivierend			orange

Abbildung 59: Profil von Lenas literaler Familienkultur. grau = keine Belege, gelb = geringe Relevanz, orange = deutliche Relevanz, rot = hohe Relevanz

In Lenas Familie besteht eine ausgeprägte, lebendige Gesprächskultur. Einbezogen sind alle Familienmitglieder, und die Eltern kommunizieren mit den Kindern "auf Augenhöhe", in einer gleichberechtigten, dialogisch-argumentativen Form. Intensive, ausgedehnte Gespräche finden auch unter den beiden Schwestern statt, z.B. beim gemeinsamen Spiel oder beim Aushandeln von Konflikten. In diesem Rahmen bieten sich Lena vielfältige Möglichkeiten zur Aneignung literaler Praktiken. Dabei scheinen zwei Grundthemen besonders zentral zu sein: Erstens besteht ein grosse gemeinsames Interesse an den einzelnen Familienmitgliedern, an ihren persönlichen Erlebnissen, Sichtweisen und Befindlichkeiten. Zweitens befassen sich nicht nur die Kinder, sondern auch beide Eltern sowie weitere Betreuungspersonen sehr aktiv und lustvoll mit Geschichten und Fiktionalität. Da sich der Vater auch beruflich mit Spielfilmen befasst und beide Eltern selbst in der Mediengesellschaft aufgewachsen sind, bestehen keinerlei pädagogischen Vorbehalte gegenüber der Nutzung von Hör- und Filmmedien durch die Kinder. Lena hat unter diesen Bedingungen einen sehr leichten Zugang zu Erzähltexten und setzt sich intensiv mit ihren komplexen Merkmalen auseinander. Daneben hat sie auch Gelegenheit, mit Unterstützung der Mutter hierarchieniedrigere Schriftfertigkeiten aufzubauen – bezeichnenderweise primär im Kontext von (schriftsprachlicher) Kommunikation und nicht (bzw. nur am Rande) als schulbezogenes Üben. Auch das Thema Fussball – in Form von Spielerportraits, Stickeralbum oder Matchbesuchen präsent – bietet ein hohes Potenzial für literale Bildungsprozesse.

9.5 Fallvergleiche

Worin gleichen und unterscheiden sich nun die literalen Familienkulturen von Jana, Victor, Boris und Lena? Der Vergleich der vier Fälle erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden die Befunde zu den Angeboten, berichteten und beobachteten Praktiken in drei Matrizen nochmals zusammenfassend dargestellt. Die Einfärbung der Zellen gibt Auskunft über die Befundlage in den einzelnen Kategorien und damit über deren Relevanz für die literale Familienkultur. Zusätzlich werden Aspekte, die für die Familien besonders typisch sind, in den Zellen stichwortartig aufgeführt. Diese Ergebnisse werden anschließend weiter aggregiert, um die kontrastierenden Merkmale der vier Familienkulturen möglichst deutlich herauszuarbeiten.⁸⁹

Angebote

Kategorien	Jana	Victor	Boris	Lena
papierbasierte Medien	<ul style="list-style-type: none"> - breites Angebot (Bücher und Zeitschriften, Werkzeuge) im eigenen Zimmer - einige amharische Bücher - auch schulische Objekte - zeitstrukturierende Artefakte 	<ul style="list-style-type: none"> - breites Buchangebot (im eigenen Zimmer und in der Familienbibliothek) - einige kroatische Bücher - raumstrukturierende Artefakte 	<ul style="list-style-type: none"> - Sammelordner für Dokumente - Foto-Wechselapparate 	<ul style="list-style-type: none"> - Werkzeuge im eigenen Zimmer - viele eigene Produktionen (Zeichnungen, Bastelarbeiten, Texte)
gerätebasierte Medien	<ul style="list-style-type: none"> - Audiomedien im Wohnzimmer 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiomedien im Wohnzimmer 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiomedien im eigenen Zimmer - Computerbenutzung mit Bruder und Vater 	<ul style="list-style-type: none"> - Audiomedien im eigenen Zimmer - Zugang zu Videomedien
Spielmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> - breites Angebot im eigenen Zimmer - Mini-Museum 	<ul style="list-style-type: none"> - breites Angebot - Spielbereiche im Wohnzimmer - Werkstatt 	<ul style="list-style-type: none"> - viele Modellfahrzeuge und Konstruktionsspiele - Wohnzimmer als Spielraum 	<ul style="list-style-type: none"> - diverse Spielräume (Zimmer, ganze Wohnung, Estrich, Garage, Garten)
öffentliche Bildungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothek - Mitwirkung an Aufführungen - Schulbesuche 	<ul style="list-style-type: none"> - Themenpark 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothek 	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothek - Fussballspiele (auch Mithilfe)

Abbildung 60: Angebote der vier Familien im Vergleich. gelb = einzelne Belege, geringe Relevanz; orange = einige und unterschiedliche Belege, mittlere Relevanz; rot = viele und vielfältige Belege, hohe Relevanz. Die Texteinträge beschreiben spezifische Merkmale der vier Familien. Gemeinsame Merkmale aller Familien sind nicht aufgeführt.

Wie dieser Vergleich zeigt, erhalten alle Kinder in ihren Familien vielfältige literale Angebote. Jana profitiert von einer besonders dichten und differenzierten Situation. Für Victors Familie ist die grosse Privatbibliothek mit besonderen Kinderabteilungen charakteristisch. Boris hat leichteren Zugang zu gerätebasierten Medien und darf den Wohnbereich intensiv für seine Spielwelten nutzen. Lenas Angebot erscheint besonders ausgewogen, und sie hat leichten Zugang zu gerätebasierten Medien. Für Jana und Victor ist dieser Zugang relativ eng beschränkt. Victor und Boris nutzen öffentliche Bildungsangebote weniger intensiv. Boris und Lena haben zuhause ein begrenztes Buchangebot zur Verfügung, besuchen aber (wie auch Jana) regelmässig die Bibliothek.

⁸⁹ Bedingt durch die gewählte Darstellungsweise können zwischen den Fallbeschreibungen und dem Fallvergleich gewisse Redundanzen auftreten. Sie sind dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit geschuldet (vgl. Steinke 2008).

Berichtete (oder durch Artefakte belegte) Praktiken

Kategorien	Jana	Victor	Boris	Lena
realitätsbezogen		<ul style="list-style-type: none"> - Gespräche mit Victor über sein Verhalten im KG - intensive Lese- und Diskussionspraxis der Eltern zu Sachthemen 	<ul style="list-style-type: none"> - Studium von Sachbüchern aus der Bibliothek - Sammlung von Bilddokumenten zu techn. Themen - Vater und Bruder zeichnen für Boris (techn. Themen) 	
fiktional	<ul style="list-style-type: none"> - Geburtstagsfeste zu kinderliterar. Themen - Rollenspiele mit dem Vater 	<ul style="list-style-type: none"> - intensives Erleben von Geschichten 	<ul style="list-style-type: none"> - Verkleidung und Rollenspiel als Katze "Luro" 	<ul style="list-style-type: none"> - Geschichten und Rollenspiele erfinden - tägliches Hören von Geschichten als Hörtexte - Anschauen von Geschichten als Filme - intensives Erleben von Geschichten
medial schriftlich	<ul style="list-style-type: none"> - Geheimschrift - Namenlisten und Einzelwörtern schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> - Mutter vermeidet Schriftvermittlung 	<ul style="list-style-type: none"> - am Computer geschriebener "Textabschnitt" 	<ul style="list-style-type: none"> - Buchstaben des Alphabets kopieren - Textproduktion (Büchlein, Warnschilder)
weitere "schulnahe"		<ul style="list-style-type: none"> - Anleitungstexte (Koch- und Bastelbücher) 		<ul style="list-style-type: none"> - Aushandeln (Haustier, Verhaltensregeln)
Sprache objektivierend	<ul style="list-style-type: none"> - Geheimsprache sprechen mit der Mutter - Mutter korrigiert Vater bei Deutschfehlern 			

Abbildung 61: Berichtete Praktiken der vier Fokuskinder im Vergleich. grau = nicht belegt, gelb = einzelne Belege, geringe Relevanz; orange = einige und unterschiedliche Belege, mittlere Relevanz; rot = viele und vielfältige Belege, hohe Relevanz. Die Texteinträge beschreiben spezifische Merkmale der vier Familien. Gemeinsame Merkmale aller Familien sind nicht aufgeführt.

Aufgrund der Berichtsdaten zeigt sich für Jana generell eine starke Ausprägung und Differenziertheit literaler Praktiken mit besonderen Schwerpunkten bei den fiktionalen und Sprache objektivierenden Formen. Victor und Boris gleichen sich in der stärkeren Akzentuierung von realitätsbezogenen und der geringeren Relevanz von medial schriftlichen sowie Sprache objektivierenden Praktiken. In beiden Fällen scheint die Praxis der Väter sowie weiterer Familienmitglieder für den stärkeren Realitätsbezug bedeutsam zu sein. In Lenas Profil sind fiktionale und medial schriftliche Praktiken stärker akzentuiert als realitätsbezogene. Für Victor und Lena wird eine starke Involviertheit bei der Rezeption von Geschichten berichtet. Ihre Eltern erwähnen weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken wie Instruieren und Argumentieren. Fiktionale Praktiken – dazu gehört prominent auch das regelmässige Vorlesen in den Familien von Jana, Victor und Boris – spielen in allen Familien eine bedeutende Rolle. Sprachobjektivierende Praktiken werden v.a. von Janas Eltern genannt.

Beobachtete Praktiken

Kategorien	Jana	Victor	Boris	Lena
realitätsbezogen	<ul style="list-style-type: none"> - Sachbilderbuch als "Lehrmittel" für Ballettlektion - Gespräche über Werbung im Prinzessin-Heft 	<ul style="list-style-type: none"> - Sachbilderbücher anschauen, Sachthemen besprechen - Gespräche über geograf. Themen anhand Globus und Karte 	<ul style="list-style-type: none"> - breites, differenziertes Erzählen - Gespräche über Sachthemen und Erlebnisse anhand von Bildern 	<ul style="list-style-type: none"> - breites, hoch differenziertes Erzählen
fiktional			<ul style="list-style-type: none"> - Verkleidung und Rollenspiel als Katze "Luro" - Erfinden einer Spielhandlung mit seinem Freund 	<ul style="list-style-type: none"> - Inszenieren (Spieltiere, Rollenspiele, Geschichten) - gemeinsames Hören von Geschichten - hoch differenzierte Gespräche über Geschichten
medial schriftlich	<ul style="list-style-type: none"> - Geheimschrift (lesen, schreiben, besprechen und unterrichten) - Namenliste lesen 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse an Symbolen, Schrift und Zahlen - Handhabung von Büchern 		
weitere "schulnahe"	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärungen anderer prüfen und präzisieren - Vorschläge einbringen und prüfen, Lösungen aushandeln 	<ul style="list-style-type: none"> - Anleitungen ausführen und geben - Vorgehensweisen erklären - Standpunkte begründen und durchsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Anleitungen ausführen - komplexe Sachverhalte erklären - Standpunkte begründen 	<ul style="list-style-type: none"> - Erklärungen geben - Lösungen aushandeln - Standpunkte verteidigen
Sprache objektivierend	<ul style="list-style-type: none"> - Geheimsprache variieren und besprechen - Amharisch übersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gespräch über den eigenen Sprachgebrauch - Gespräche über Bücher 	<ul style="list-style-type: none"> - Französisch erkennen und thematisieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Spielen und Experimentieren mit Sprache - Gespräche über Sprache und Medien

Abbildung 62: Beobachtete Praktiken der vier Fokuskinder im Vergleich. grau = nicht belegt, gelb = einzelne Belege, geringe Relevanz; orange = einige und unterschiedliche Belege, mittlere Relevanz; rot = viele und vielfältige Belege, hohe Relevanz. Die Texteinträge beschreiben spezifische Merkmale der vier Familien. Gemeinsame Merkmale aller Familien sind nicht aufgeführt.

Im Vergleich mit den berichteten Praktiken zeigen die auf den Beobachtungen beruhenden Ergebnisse ein deutlich anderes Bild: In allen vier Familien – auch bei Lena und Jana – sind realitätsbezogene Praktiken in grosser Vielfalt präsent. Fiktionale Praktiken spielen nur bei Boris und v.a. bei Lena eine grössere Rolle, während bei Jana und Victor medial schriftliche Praktiken von deutlich höherer Relevanz sind. "schulnahe" sprachliche Praktiken finden sich in allen vier Familien, sind aber deutlich unterschiedlich akzentuiert: Während das Erklären bei allen Kindern präsent ist, spielen Anleitungen bei Victor und Boris eine sehr viel grössere Rolle als bei Jana und Lena. Das argumentative Beziehen und Durchsetzen eigener Standpunkte ist bei Victor und Lena – auf unterschiedliche Weise – von besonderer Bedeutung. Dass beide Kinder Geschwister haben, die sich altersmässig wenig von ihnen unterscheiden, könnte damit zu tun haben. Sprache objektivierende Praktiken sind für Jana, Victor und Lena gut oder sehr gut belegt. Die Profile der einzelnen Kinder weisen jeweils paarweise Ähnlichkeiten auf: Bei Jana und Victor sind – mit unterschiedlichen Akzentuierungen – realitätsbezogene, medial schriftliche und Sprach objektivierende Praktiken wichtig (wobei die Schrift im Fall von Victor von anderen Repräsentation

tionsmittel ersetzt wird). Boris und Lena gleichen sich bezüglich der Akzentuierung realitätsbezogener und fiktiver Praktiken (gegenüber den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden).

Da sich die berichteten und beobachteten Angaben zu den literalen Praktiken deutlich unterscheiden, sollen ihre Beziehungen noch genauer untersucht werden. In der folgenden Matrize sind die Befunde beider Datenquellen und Analysen miteinander verschränkt:

Kategorien	Jana		Victor		Boris		Lena	
	Bericht	Beob.	Bericht	Beob.	Bericht	Beob.	Bericht	Beob.
realitätsbezogen		orange	orange	rot	orange	rot	gelb	rot
fiktional	rot	gelb	orange	gelb	orange	orange	orange	rot
medial schriftlich	orange	rot	gelb	orange	gelb		orange	gelb
weitere "schulnahe"		orange	gelb	rot		orange	gelb	orange
Sprache objektivierend	rot	rot	gelb	orange		gelb		orange

Abbildung 63: Fallinterner und fallübergreifender Vergleich der berichteten und beobachteten Praktiken nach Relevanz der Grobkategorien. grau = nicht belegt, gelb = einzelne Belege, geringe Relevanz; orange = einige und unterschiedliche Belege, mittlere Relevanz; rot = viele und vielfältige Belege, hohe Relevanz.

Für *Jana* lässt sich eine recht gute Übereinstimmung bezüglich medial schriftlicher und Sprache objektivierender Praktiken feststellen, während fiktionale Praktiken in den Bericht- und realitätsbezogene sowie weitere "schulnahe" Praktiken in den Beobachtungsdaten deutlich relevanter sind. Bei *Victor* unterscheiden sich alle Kategorien, aber (meist) in geringerem Mass (um jeweils einen Ausprägungsgrad). Auch bei *Boris* sind die Relevanzunterschiede gering. Für *Lena* lässt sich ein deutlicher Unterschied bei den realitätsbezogenen Praktiken feststellen. Ein Vergleich der Diskrepanzen nach Kategorien zeigt, dass realitätsbezogene, weitere "schulnahe" sowie Sprache objektivierende Praktiken in den Berichten (fast) durchgängig weniger relevant sind als in den Beobachtungen. Das lässt sich für die anderen beiden Kategorien nicht feststellen. Dieser Befund könnte darauf hinweisen, dass realitätsbezogene Gespräche, instruierende, erklärende und argumentative Gespräche sowie Gespräche über sprachliche Phänomene im familiären Alltag eine wichtige Rolle spielen, den Eltern aber als sprachliche Lern- und Fördergelegenheiten weniger bewusst sind (und deshalb auch deutlich weniger berichtet werden).

Übergreifender Fallvergleich

Im Hinblick auf die Triangulation mit den Ergebnissen zu den familiären Rahmenbedingungen und literalen Fähigkeiten (in Kapitel 12) werden die Befunde zu den literalen Familienkulturen noch einmal aggregiert und kontrastierend verglichen. Dabei kommen folgende Kriterien zur Anwendung:

1. *Merkmale der literalen Familienkultur:* Bedeutungen produktiver und rezeptiver, realitätsbezogener und fiktionaler, medial schriftlicher, weiterer schulnaher und Sprache objektivierender Praktiken sowie papier- und gerätebasierter Medien.
2. *Anschlüsse der Familienkultur an öffentliche Bildungsangebote:* Nähe zu Kindergarten und Schule sowie Teilhabe an öffentlichen Bildungsveranstaltungen.
3. *Merkmale der pädagogischen Familienkultur:* Teilhabe des Kindes, pädagogisches Engagement beider Elternteile und Stärkung durch die Geschwisterbeziehungen.

In der nachfolgenden Matrize werden diese Kriterien für jede Familie eingeschätzt. Für die Grobkategorien der literalen Praktiken (Kriterien 1.3 bis 1.7) werden die Befunde der Bericht- und Beobachtungsdaten zusammengefasst. Ausserdem werden einige zusätzliche Kriterien (1.1, 1.2, 2.1, 3.1 bis 3.4) eingeführt, deren Einschätzungen auf weitere Befunde der fallspezifischen Auswertungen (s. Kapitel 9.1 bis 9.4) abgestützt sind.

Kriterien	Jana	Victor	Boris	Lena
1. Merkmale der literalen Familienkultur				
1.1 Bedeutung rezeptiver Praktiken	orange	rot	orange	orange
1.2 Bedeutung produktiver Praktiken	orange	gelb	gelb	rot
1.3 Bedeutung realitätsbezogener Praktiken	orange	rot	rot	orange
1.4 Bedeutung fiktionaler Praktiken	orange	orange	orange	rot
1.5 Bedeutung medial schriftlicher Praktiken	rot	orange	gelb	orange
1.6 Bedeutung weiterer "schulnaher" sprachl. Praktiken	orange	rot	orange	orange
1.7 Bedeutung von Praktiken der Sprachobjektivierung	rot	orange	gelb	orange
1.8 Bedeutung papierbasierter Medien	rot	rot	gelb	orange
1.9 Bedeutung gerätebasierter Medien	gelb	gelb	orange	rot
2. Anschlüsse an öffentliche Bildungsangebote				
2.1 Nähe zu Kindergarten und Schule	rot	gelb	orange	orange
2.2 Teilhabe an Bildungsveranstaltungen	rot	gelb	gelb	orange
3. Pädagogische Familienkultur				
3.1 Teilhabe des Kindes	rot	gelb	orange	rot
3.2 päd. Engagement der Mutter	rot	rot	rot	rot
3.3 päd. Engagement des Vaters	orange	gelb	gelb	orange
3.4 Stärkung durch die Geschwisterbeziehung	grau	gelb	rot	orange

Abbildung 64: Kontrastierender Vergleich der vier Familien anhand verschiedener Merkmale der literalen Familienkultur, der Anschlüsse an öffentliche Bildungsangebote und der pädagogischen Familienkultur. grau = keine Aussage möglich, gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung.

Im Bereich der literalen Familienkultur zeigt sich neben den bereits bekannten Befunden ein weiterer Unterschied bezüglich *produktiver Praktiken*, die in den Familien von Victor und Boris deutlich weniger relevant sind als die rezeptiven. Der Anschluss an öffentliche Bildungsangebote ist für Victor weniger gewährleistet als für die anderen Kinder. Bezüglich pädagogischer Familienkultur bestehen markante Unterschiede bei der *Teilhabe* der Kinder (sie ist bei Jana und Lena besonders stark und bei Victor am geringsten ausgeprägt), beim pädagogischen *Engagement der Väter* (es ist bei Jana und Lena höher als bei Victor und Boris) sowie bei der *Geschwisterbeziehung* (sie ist bei Victor einerseits durch Rivalität und andererseits durch die fehlende Vorbildwirkung beeinträchtigt, während Boris von seinem grossen Bruder nur zu profitieren scheint). Insgesamt werden die familiären Bildungslandschaften von Jana und Lena fast ausschliesslich von günstigen Merkmalen geprägt, während sich bei Boris und insbesondere bei Victor auch einige potenziell erschwerende Bedingungen zeigen.

Kontrastive Charakterisierung der vier Familienkulturen

Abschliessend werden nun die im Fallvergleich besonders charakteristischen Merkmale der vier Familienkulturen zusammenfassend dargestellt.

In *Janas* Familie ist die literale Familienkultur bezüglich rezeptiver und produktiver sowie realitätsbezogener und fiktionaler Praktiken vielfältig und ausgewogen. Medial schriftliche und Sprache objektivierende Praktiken sind besonders präsent. Von den weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken stehen das Erklären und Aushandeln im Vordergrund. Das Medienangebot ist reichhaltig und klar auf Printmedien ausgerichtet. Es bestehen verschiedene intensive Bezüge zur Schule, und öffentliche Bildungsangebote werden rege und aktiv genutzt. Jana partizipiert stark an der Ausgestaltung des Familienlebens, und neben ihrer Mutter ist auch ihr Vater pädagogisch engagiert und im Familienalltag präsent. Als Einzelkind kann sie nicht von einer Geschwisterbeziehung profitieren (vermutlich reibt sie sich auch deshalb zuweilen stärker an ihren Eltern).

Victors literale Familienkultur ist insgesamt reichhaltig, dabei aber deutlich auf rezeptive und realitätsbezogene Praktiken fokussiert. Bei den medial schriftlichen Praktiken zeigt sich ein ambivalentes Bild: Während schriftbezogene Aktivitäten von der Mutter vermieden werden, ist der Umgang mit Symbolen, Buchstaben und Zahlen für Victor im Alltag manifest. Praktiken der Objektivierung von Sprache

sind präsent, aber nicht gezielt auf die Mehrsprachigkeit der Familie bezogen. Weitere "schulnahe" sprachliche Praktiken sind in der Familie generell sehr präsent, wobei das Anleiten und das – teils konfrontative – Aushandeln besonders akzentuiert sind. Das Medienangebot ist im Bereich der Printmedien ausserordentlich reichhaltig. Es bestehen keine besonderen Bezüge zur Schule, und das Verhältnis zum Kindergarten ist zwar intensiv, aber auch problembelastet. Die literalen Angebote der Familie sind vielfältig und werden bewusst gepflegt, öffentliche Angebote spielen dagegen eine geringere Rolle. Victor wird von seiner Mutter stärker geführt, seine Möglichkeiten zur Teilhabe sind eher eingeschränkt, und er bemüht sich in dieser Situation aktiv um mehr Einflussnahme. Der Vater ist für Victor sehr wichtig, sein pädagogisches Engagement bleibt aber wegen seiner beruflichen Verpflichtungen punktuell. Die Beziehung zur Schwester ist ambivalent und bewegt sich zwischen Rivalität und emotionaler Verbundenheit.

In *Boris'* Familie ist die literale Familienkultur klar auf rezeptive und realitätsbezogene Praktiken ausgerichtet. Sowohl medial schriftliche als auch Sprache objektivierende Praktiken haben eine geringe Bedeutung. Printmedien bilden den Fokus des insgesamt eher bescheidenen Medienangebots, daneben sind aber auch gerätebasierte Medien (Audiomedien und – in Begleitung des Vaters oder Bruders – der Computer) relevant. Von den weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken stehen das Ausführen von Anleitungen und das Erklären von Sachverhalten im Vordergrund, während Situationen des konfrontativen Aushandelns kaum vorkommen. Zur Schule bestehen keine besonderen Bezüge, und das Verhältnis zum Kindergarten ist unproblematisch. Die Nutzung öffentlicher Bildungsangebote beschränkt sich auf die Bibliothek. Die Mutter gewährt Boris viele Freiräume und nimmt dabei eine aktiv unterstützende Rolle ein, was als gesteuerte Teilhabe bezeichnet werden kann. Sein Vater ist pädagogisch engagiert, aber seine Präsenz im Familienalltag ist beschränkt. Die Beziehung zu seinem 6 Jahre älteren Bruder ist ausgesprochen intensiv und unterstützend.

Die literale Familienkultur von *Lena* zeichnet sich aus durch eine insgesamt hohe Intensität und eine besondere Akzentuierung produktiver und fiktionaler Praktiken. Auch medial schriftliche und Sprache objektivierende Praktiken sind im Familienalltag präsent und eingebunden in eine lebendige, spielerische Kommunikationskultur. Auffällig ist die intensive Nutzung von Audio- und Videomedien durch die Kinder und Eltern. Von den weiteren schulnahen sprachlichen Praktiken spielen das Erklären und insbesondere das Aushandeln von Lösungen sowie das Durchsetzen von eigenen Standpunkten eine wichtige Rolle. Der Schulbezug der Mutter (als Lehrerin) ist gegeben, im Familienalltag aber wenig spürbar, das Verhältnis zum Kindergarten erscheint unproblematisch. Die Bibliothek wird nicht nur als Medienquelle, sondern auch als Aufenthaltsort genutzt, und die Kinder können aktiv an der Fussballkultur der Eltern teilhaben. Lena und ihre Schwester haben in ihrer Familie sehr weitgehende Möglichkeiten zur Teilhabe. Die Eltern pflegen einen ausgeprägt dialogisch-argumentativen Umgang mit ihnen, beteiligen sich oft an ihrem Spiel und steuern sie zurückhaltend. Der Vater beteiligt sich an den pädagogischen Aufgaben und ist vergleichsweise oft im Familienalltag präsent. Lenas Beziehung zu ihrer Schwester ist intensiv und dynamisch, die beiden spielen viel zusammen und rivalisieren sich dabei auch gelegentlich.

Damit ist die Darstellung der Ergebnisse aus den Inhalts- und Gattungsanalysen zu den literalen Familienkulturen abgeschlossen. In den nächsten Kapiteln (10 und 11) werden die Befunde der Sequenzanalysen zu den literalen Fähigkeiten der vier Fokuskinder vorgestellt. In den weiteren Kapiteln werden die Befunde trianguliert (12), zusammengefasst (13) und diskutiert (14).

10. Literale Fähigkeiten der Kinder in ihren familiären Kontexten

Forschungsfrage 3:

Welche literalen Fähigkeiten zeigen die Kinder in ihren familiären Kontexten? Worin gleichen und unterscheiden sich ihre Fähigkeiten?

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse basieren auf der sequenzanalytischen Auswertung ausgewählter, durch Audiodaten dokumentierter Familiensequenzen. Die Gliederung der vier fallbezogenen Unterkapitel entspricht den einzelnen Auswertungsschritten: Nach der Explizierung der Auswahlkriterien werden für jede Sequenz das Alltagsverständnis, die Grobstruktur, die Feinstruktur und die literalen Fähigkeiten beschrieben.⁹⁰ Die Befunde werden fallintern verschränkt und im letzten Unterkapitel fallübergreifend verglichen.⁹¹

10.1 Janas zuhause: Schrift und Sprache neu erfinden

Auswahlkriterien

In Janas Familie konnten wir erst gegen Ende des letzten Besuchs Audiodaten von spontanen Interaktionen erheben. Dadurch war das Datenmaterial begrenzt und die Auswahl an geeigneten Sprecherereignissen eingeschränkt. Diese Familiensequenz wurde ausgewählt, weil sie – gestützt auf die Befunde der Gattungsanalyse (Befundtabelle literale Praktiken, vgl. Anhang) – insgesamt elf literale Praktiken umfasst und Bezüge zu allen fünf Dimensionen von Literalität aufweist:

literale Praktiken	Dimensionen von Literalität
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren zukünftige Aktivitäten thematisieren	realitätsbezogene Praktiken
fiktive Welten inszenieren Geschichten in Printmedien anschauen	fiktionale Praktiken
Sinn mit erfundenen Zeichen darstellen Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren Printmedien funktionsgemäss handhaben	medial schriftliche Praktiken
Sachverhalte erklären Vorgehensweisen aushandeln	weitere "schulnahe" Praktiken
mit Sprache spielen und experimentieren sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren	Sprache objektivierende Praktiken

Abbildung 65: Literale Praktiken und Bezüge zu Dimensionen von Literalität als Auswahlkriterien der Familiensequenz von Jana.

Alltagsverständnis

Die Sequenz wurde am Ende des fünften und letzten Familienbesuchs aufgenommen. An diesem Nachmittag hatten wir vorgängig folgende Situationen mit Jana erlebt: Bei unserer Ankunft war Jana ungewöhnlich zurückhaltend. Sie wollte sich weder am Interview noch an der von uns geplanten Bilderbuchaktivität beteiligen. Stattdessen übte sie Ballettschritte und inszenierte für uns und ihre Eltern eine Ballettaufführung. Anschliessend begleiteten wir sie mit dem Fahrrad in ihren Ballettkurs. Nach der Rückkehr führten wir mit den Eltern das Abschlussgespräch. Jana schaute sich gleichzeitig eine Kindersehung im Fernsehen an, dann beteiligte sie sich auch noch kurz am Gespräch. Dem Vorschlag, uns

⁹⁰ Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

⁹¹ Dieses Vorgehen wird im Kapitel 6.4, Abschnitt "Sequenzanalysen" detailliert beschrieben.

nochmals aus ihrem Geheimschriftheft vorzulesen, stimmte sie sofort zu. Die Eltern sollten nicht zuhören, deshalb führte sie uns in ihr Zimmer, schloss die Zimmertür und setzte sich an ihr Pult. An diesem Punkt beginnt die ausgewählte Sequenz. Ihr Verlauf lässt sich auf der Grundlage eines ersten Alltagsverständnisses wie folgt beschreiben:

A. Geheimschrift vorlesen und aufschreiben: Jana blättert im Geheimschriftheft bis zu einer bestimmten Stelle und sagt, hier seien wir das letzte Mal stehen geblieben. Sie schreibt etwas auf, liest es in ihrer Geheimsprache vor und blättert weiter. Auf SKUs Nachfrage sagt sie, sie könne nicht erklären, was es heisse. Diesen Vorgang (schreiben, vorlesen, weiterblättern) wiederholt sie mehrere Male. Sie bestätigt DIS' Vermutung: Eine Geheimsprache sei eben geheim, deshalb könne sie uns nicht erklären, was sie schreibe. Dann erzählt sie, dass ihre Freundinnen W und N die Geheimsprache auch verstünden. Auf Nachfrage erklärt sie uns, sie würden manchmal im Kindergarten so sprechen. Die Kindergärtnerin, Frau D, verstünde die Sprache nicht. Dabei fährt sie fort mit Schreiben, Vorlesen und Umblättern.

B. Erdbeerstift und andere Objekte beschnuppern: Jana gibt DIS einen rosa Stift (mit Erdbeergeruch) zum Riechen. DIS vermutet, das sei ein Erdbeer-Stift. Jana ist zuerst überrascht und stimmte ihm dann zu. DIS fragt sie im Scherz nach einem Aprikosen- und einem Bananenstift. Jana nimmt eine Taschenlampe, DIS fragt sich, ob das eine Bananentaschenlampe sei, und beide vergewissern sich, dass sie nicht nach Banane riecht.

C. Gespenst spielen: Jana schlägt vor, ein Gespenst zu spielen. Sie legt für DIS und SKU die Taschenlampe bereit und versteckt sich. Dann rennt sie brüllend und windet sich fauchend durchs Zimmer.

D. Prinzessinheft suchen: DIS fragt Jana, ob sie ihre Prinzessin-Hefte nochmals zeigen würde (Jana hatte uns diese Hefte bei einem früheren Besuch gezeigt). Jana ist sich nicht sicher, ob es noch da sei, weil C (ihre Mutter) die Hefte manchmal wegschmeisse. Sie sucht in einem Ordner, dann in einer Box mit Papier. Während Jana sucht, geht DIS in die Küche, um in seinen Notizen etwas nachzulesen.

E. Herkunft des Erdbeerstifts klären: Jana findet zwei Prinzessin-Hefte. SKU fragt sie, ob der Erdbeer-Stift eine Beilage eines Heftes gewesen sei. Jana erinnert sich an das kleine Tagebuch (die Beilage, die SKU gemeint hat). Sie erzählt, dass der Stift nicht zum Tagebuch gehöre, sondern in einem Päckchen ihres Adventskalenders gewesen sei. Sie erinnert sich daran, dass sie dieses Päckchen in SKUs Anwesenheit (bei einem früheren Familienbesuch) abgetastet hatte.

F. Rätsel im Prinzessinheft suchen und erklären: SKU fragt Jana nach der Seite mit dem Schuh-Rätsel, die sie sich früher schon einmal angeschaut hatten. Jana blättert zuerst in einen, dann in einem andern Heft, hält bei einzelnen Seiten kurz inne, um sie zu prüfen, und findet schliesslich die fragliche Seite. Sie erklärte SKU die beiden Aufgaben (Cinderellas Schuh erkennen und herausfinden, welches Objekt die gute Fee in eine Kutsche verzaubert hat), wobei sie sich etwas verstrickt und ihre Erklärung mit "blabla" abbricht. Sie blättert weiter, legt dann die Hefte beiseite und nimmt wieder ihr Geheimschriftheft hervor.

G. Namenliste im Geheimschriftheft vorlesen: SKU fragt Jana, ob ihre Freundinnen W und N die Geheimsprache auch schreiben könnten. Nur N, meint Jana. Dann entdeckt SKU eine von Jana geschriebene Liste von Kindernamen, und Jana liest alle acht Namen teils lautierend und synthetisierend, teils als Ganzwörter vor. Sie erklärt auf Nachfrage, da seien auch noch ältere Kinder dabei, sie habe das geschrieben, als sie noch zu den Kleineren gehört habe.

H. In Geheimschrift schreiben und in Geheimsprache singen: Jana beginnt wieder zu schreiben. Dabei singt sie in ihrer Geheimsprache eine Liedstrophe (sie übernimmt den Rhythmus und die Melodie eines ihr bekannten Liedes). DIS kommt ins Zimmer zurück. Jana schreibt und blättert weiter, singt dabei in ihrer Geheimsprache und verwendet phasenweise die Melodie und den Rhythmus des Lieds "De Samichlaus, de Samichlaus". Sie singt mal flüsternd, mal laut. DIS' Frage, ob sie das ganze Heft durchsinge, beantwortet sie nicht.

I. In Geheimsprache singen, Röschen ausschneiden und verschenken: Jana schneidet während des Singens ein kleines Röschen aus einem Karton aus und schenkt es DIS (sie hatte SKU bei einem früheren Besuch bereits ein Kleberöschen geschenkt). DIS bedankt sich bei ihr.

(20BTF,1160–1359)

Es folgten weitere Aktivitäten in Janas Zimmer, darunter Gespräche über Janas Pferdekalendar, über eine Werbeseite mit diversen käuflichen Prinzessinnen-Gadgets und über Janas Sprachkenntnisse.

Ausserdem zeigte uns Jana einen Lichteffect mit ihrer Taschenlampe und eine von ihr angefertigte Bastelarbeit. Anschliessend verabschieden sich die Forschenden von Jana und ihren Eltern.

Grobstruktur

Auf der Grundlage des Audio-Feintranskripts und des Strukturplans präsentiert sich die Grobstruktur von Janas Familiensequenz wie folgt:

Situationen, Episoden und Themen

Situationen	Episoden und Themen	Artefakte
I. Jana mit SKU und DIS im Zimmer am Pult (4'40")	A. Geheimschrift vorlesen und aufschreiben (3'55")	Geheimschriftheft Stift
	B. Erdbeerstift und andere Objekte beschnuppern (0'45")	Stift Taschenlampe
II. Jana mit SKU und DIS im Zimmer, Jana an verschiedenen Orten beschäftigt (2'06")	C. Gespenst spielen (1'00")	Taschenlampe
	D. Prinzessinheft suchen (1'58")	Ordner Behälter Prinzessinheft
III. Jana mit SKU im Zimmer, Jana an verschiedenen Orten beschäftigt (1'49")	E. Herkunft des Erdbeerstifts klären (0'57")	Prinzessinheft
	F. Rätsel im Prinzessinheft suchen und erklären (3'10")	Prinzessinheft
IV. Jana mit SKU im Zimmer am Pult (5'05")	G. Namenliste vorlesen (1'15")	Geheimschriftheft
	H. schreiben und in Geheimsprache singen (2'00")	Geheimschriftheft Stift
	I. basteln und in Geheimsprache singen (0'42")	Papier und Schere
V. Jana mit SKU und DIS im Zimmer am Pult (2'02")		
(Total 15'42")		

Abbildung 66: Grobstruktur der Familiensequenz von Jana mit Situationen, Episoden und verwendeten Artefakten. Grautöne unterscheiden Janas Aktionsräume (am Pult und im Zimmer). Farben bezeichnen wiederkehrende Themen: Geheimsprache und Geheimschrift (blau), Prinzessinhefte (grün), Erdbeerstift (orange) und Gespensterspiel (lila). In Klammern Angaben zur Dauer der Einheiten (in Minuten und Sekunden).

Die ausgewählte Sequenz erstreckt sich über rund 16 Minuten und besteht aus fünf Situationen (I–V), neun Episoden (A–I) und 27 Sprechereignissen (s. unten). Sie spielt sich vollständig in Janas Zimmer ab. Die einzelnen *Situationen* unterscheiden sich durch den Wechsel von Janas Aktionsräumen vom Pult (Situation I) zum ganzen Zimmer (II und IV) und wieder zum Pult (IV und V) sowie durch die zeitweise Abwesenheit von DIS (III und IV). Die meisten *Episoden* sind thematisch mit anderen verbunden: Geheimschrift und Geheimsprache bilden den Fokus der Episode A und werden in G, H und I wieder aufgenommen. Janas Prinzessinhefte sind in den Episoden D und F thematisch. Um den Erdbeerstift geht es in den Episoden B und E, und das Singen bildet eine gemeinsame Klammer der Episoden H und I. Zusätzlich bestehen in aller Regel thematische Anschlüsse zwischen aufeinander folgenden Episoden, zum Beispiel zwischen dem Schreiben in Geheimschrift und dem Erdbeerstift als Schreibgerät (Übergang von A zu B), zwischen der Taschenlampe und dem Gespensterspiel (von B zu C) oder zwischen den Prinzessin-Heften und dem Erdbeerstift als mutmasslichem Heft-Gadget (von D zu E). Verschiedene Artefakte (Geheimschriftheft, Stifte, Taschenlampe und Prinzessinheft) bilden weitere Verknüpfungen zwischen den Episoden. In dieses kontinuierlich erzeugte Gewebe thematischer Bezüge ist die Episode C (Gespensterspiel) weniger stark eingebunden. An dieser Stelle der Sequenz sind auf beiden Ebenen – jener der Situationen und der Episoden – markante Grenzen festzustellen, während andere Übergänge situativ oder thematisch weniger deutlich abgegrenzt sind. Die Taschenlampe ist zudem der einzige Artefakt ohne ersichtlichen Bezug zu Literalität. Die zentralen Themen der Sequenz (Geheimschriftheft und Prinzessinheft) waren bereits bei früheren Familienbesuchen wichtig (das Geheimschriftheft bei sämtlichen Besuchen, das Prinzessinheft beim zweiten Besuch).

Gesprächsanteile der AkteurInnen

Die verbalen Äusserungen verteilen sich in den einzelnen Episoden unterschiedlich auf die AkteurInnen. In der Regel beteiligt sich Jana in ähnlichem Ausmass wie die Forschenden an der Interaktion, und die Beiträge wechseln sich mit jenen der beiden Erwachsenen ab (Episoden A–G und I). Beim Singen in ihrer Geheimsprache (Episode H) ist Janas Anteil sehr viel grösser. Mehrzeilige monologische Beiträge von Jana finden sich ausserdem beim Initiieren des Gespensterspiels (C), beim Erklären des Rätsels im Prinzessin-Heft (F) und beim Vorlesen der Namenliste (G). Die folgende Darstellung veranschaulicht diese Befunde:

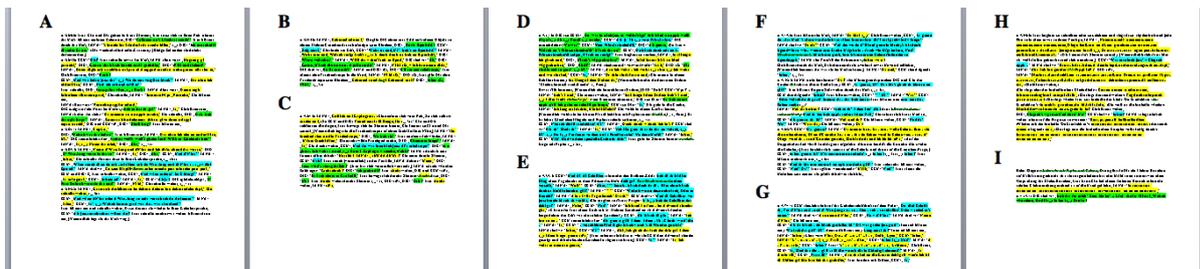


Abbildung 67: Verbale Äusserungen von Jana (gelb), SKU (türkis) und DIS (grün) in der Familiensequenz 1, geordnet nach den neun Episoden A bis I.

Charakterisierung der Sequenz

Die Grobstruktur von Janas Familiensequenz lässt sich damit wie folgt charakterisieren: Die Sequenz ist situativ relativ homogen, sie besteht aus Aktivitäten am Pult und im Zimmer, in welche neben Jana nur die beiden Forschenden involviert sind. Die 9 Episoden sind auf vier Hauptthemen (Geheimschrift/Geheimsprache, Erdbeerstift, Prinzessinenhefte und Gespensterspiel) ausgerichtet, wobei die ersten drei mehrmals aufgegriffen werden. Die verbalen Äusserungen sind in den meisten Episoden ausgewogen verteilt und dialogisch organisiert. Längere monologische Äusserungen von Jana finden sich bei den von ihr neu initiierten Aktivitäten (Gespensterspiel, Geheimsprache singen) sowie beim Erklären und Vorlesen.

Feinstruktur

Bei der Analyse der Feinstruktur werden für jede Episode einzelne Merkmale des interaktiven Vollzugs und der sprachlichen Binnenstruktur herausgearbeitet und anschliessend episodенübergreifend verglichen und gebündelt. Die Auswertungen erfolgen auf der Basis der Dokumente "Jana_Familiensequenz_interaktiver_Vollzug" und "Jana_Familiensequenz_sprachliche_Binnenstruktur". Anschliessend werden diese Ergebnisse episodенübergreifend verglichen.

Merkmale der einzelnen Episoden

Episode A: Geheimschrift vorlesen und aufschreiben. Diese lange Episode wird weitgehend von Jana strukturiert: Durch praktisches Manipulieren des Geheimschrifthefts (hervornehmen, öffnen, umblättern, schliessen und weglegen), schriftverarbeitende Aktivitäten (aufschreiben, mit- und vorlesen) und ein kurzes Selbstgespräch (mit handlungsplanender Funktion) eröffnet, realisiert und beschliesst sie die Episode in eigener Regie. Verbal interagiert sie sparsam und reaktiv, dabei aber adaptiert: Sie erwidert Fragen der Forschenden mit kurzen (bestätigenden oder erklärenden) Antworten, vereinzelt auch mit veranschaulichenden Beispielen. Nur an zwei Stellen – interessanterweise stellt SKU in beiden Fällen Fragen zur Bedeutung der vorgelesenen Geheimwörter – bricht sie ein Sprechereignis ab, indem sie weiterschreibt oder umblättert, ohne zu antworten. Sie selbst initiiert in dieser Episode keine verbalen Interaktionen (das Vorlesen in Geheimsprache wird hier nicht als Initiieren einer Interaktion verstanden). An einer Stelle nimmt sie aber ein bereits abgeschlossenes Sprechereignis wieder auf und erweitert es thematisch: Sie nennt die Freundinnen, die ihre Geheimsprache ebenfalls verstehen. Diese Initiative erfolgt, nachdem DIS ihr das Recht zugestanden hat, die Bedeutungen ihrer geheimsprachlichen Äusserungen für sich zu behalten. Daneben gibt es verschiedene Belege dafür, dass Jana auf Beiträge der Forschenden nicht eingeht. Dabei handelt es sich aber – bis auf die beiden erwähnten Ausnahmen – um Erklärungen, Kommentare oder Bestätigungen, die keine interaktiven Anschlüsse erfordern. Unter Janas sprachlichen

Äusserungen überwiegen die Passagen in Geheimsprache deutlich. Die Äusserungen in konventioneller Sprache sind mehrheitlich differenziert ausgeformt (z.B. bezüglich des Gebrauchs der Modalverben können, dürfen und müssen, der syntaktischen Vollständigkeit und der Verwendung von Konjunktionen als Kohärenzmittel). Insgesamt lässt sich die Episode wie folgt charakterisieren: Jana inszeniert das Handlungsmuster "schreiben und vorlesen" und steuert mit seiner Hilfe die Interaktion. Auf die verbalen Initiativen der Forschenden reagiert sie zurückhaltend, aber sprachlich und diskursiv kompetent. Das Interesse der Forschenden an der Bedeutung ihrer Geheimsprache und -schrift scheint sie zu beschäftigen (und möglicherweise zu verunsichern).

Episode B: Erdbeerstift und andere Objekte beschnuppern. Auch diese Episode wird von Jana initiiert. Ihre Absicht ist diesmal nicht abgesprochen und für die Forschenden nicht vorhersehbar. Jana verbindet praktische und verbale Handlungselemente, um sie auszudrücken. In der Folge entwickelt sich einer ausgewogener Redewechsel (mit je 7–9 Zügen) zwischen Jana und den Forschenden. Dabei übernimmt DIS mehrmals die Initiative (indem er Bezeichnungen erfindet, Fragen stellt, Analogien bildet, Vermutungen anstellt), aber auch Jana treibt die Sinnkonstruktion aktiv voran, indem sie Antworten überprüft, eigene Äusserungen begründet, Sachverhalte feststellt, neue Gegenstände ins Spiel bringt und ein Handlungsmuster (an einem Gegenstand riechen) wiederholt. Dabei äussert sie sich sprachlich wiederum sehr differenziert: Sie verwendet Imperativformen und unpersönliche Formulierungen, spricht mehrheitlich in syntaktisch vollständigen Sätzen, benutzt Konjunktionen und expliziert deiktische Bezüge. Die Episode lässt sich insgesamt als spontane, engagierte, kohärente und reziproke Ko-Konstruktion charakterisieren.

Episode C: Gespenst spielen. Diesmal werden Janas Überlegungen bei der Planung der nächsten Aktivität als kurzes Selbstgespräch manifest (wie auch schon in Episode A). Danach arrangiert und kommuniziert sie die Spielsituation, während die Forschenden reaktiv ihre Anweisungen befolgen und Klärungsfragen stellen. Die letzte Frage lässt Jana unbeantwortet. Sie initiiert die eigentliche Spielhandlung, indem sie ihre Rolle als Gespenst übernimmt, und kommuniziert nun nicht mehr sprachlich, sondern nur noch mittels Geräuschen (fauchen, zischen) und Bewegungen im Raum (sich verstecken, herumrennen) mit den Forschenden. Dabei reagiert sie auf deren verbale, para- und nonverbale Äusserungen und initiiert mehrere neue Spielphasen. Sie schliesst die Episode ab, indem sie das Lachen der Forschenden übernimmt und damit den Ausstieg aus der fingierten Spielsituation markiert. Die wenigen sprachlichen Äusserungen sind mehrheitlich syntaktisch vollständig. Jana verwendet wieder ein Modalverb, die Befehlsfunktion drückt sie diesmal (weniger differenziert) mit einer Hilfskonstruktion aus. Die eigenständige Initiierung, Steuerung, Variation und Beendigung eines Spielformats durch Jana charakterisieren diese Episode.

Episode D: Prinzessinheft suchen. Diese Episode wird von den Forschenden initiiert. Jana reagiert auf die Frage nach den Prinzessin-Heften auf der praktischen Ebene, indem sie im Zimmer zu suchen beginnt. Verbal beteiligt sie sich zunächst reaktiv an einem Redewechsel mit weiteren sechs Zügen, zu dem sie thematisch erweiternd (mit einer Vermutung, einer Erklärung und einer Bewertung) beiträgt. Dann bricht sie das Thema ab und beginnt, ihr eigenes praktisches Handeln zu kommentieren: In einer monologischen Folge von sechs Zügen expliziert sie Ergebnisse und Strategien ihrer Suche nach den beiden Heften. Die Forschenden sind daran nur punktuell und kommentierend beteiligt. Als sie sich kurz absprechen und einer danach den Raum verlässt, bleibt das ohne erkennbare Wirkung auf Janas praktisches und verbales Handeln. Erst als sie die Hefte gefunden hat, interagiert sie wieder mit der Forscherin. Das kurze Sprechereignis über den Sucherfolg wird von der Forscherin abgeschlossen, das von ihr neu eingebrachte Thema (Fotografieren der Hefte) von Jana nach dem dritten Zug fallengelassen. Sprachlich sind Janas Äusserungen syntaktisch mehrheitlich vollständig, morphologisch differenziert (Partizipialform) und für situierten Dialog erstaunlich explizit (neben deiktischen Bezügen benennt Jana wiederholt ihre Referenzobjekte). Die Episode besteht im Überblick aus einem von den Forschenden initiierten längeren Sprechereignis, an welchem sich Jana reaktiv, aber engagiert und adaptiv beteiligt, sowie aus einer längeren von Jana initiierten und weitgehend autonom konstruierten Äusserungsfolge, in welcher sie ihr praktisches Handeln sprachlich expliziert. Beide Passagen werden von Jana aktiv abgeschlossen.

Episode E: Herkunft des Erdbeerstifts klären. Nach einer längeren Pause initiiert die Forscherin einen neuen Sprechereignis, das sich kohärent über 16 Züge hinzieht. Jana beteiligt sich reaktiv, aber adaptiert und thematisch erweiternd daran, indem sie zur Lösung von Verständnisproblemen beiträgt, eine Erklärung gibt und eine Beschreibung beisteuert. Sie schliesst das Sprechereignis ab und gibt dafür eine explizite Begründung an (sie erinnert sich nicht mehr so genau). Danach wendet sie sich einem der Prinzessin-Hefte zu. Ihre sprachlichen Äusserungen sind mehrheitlich kurz, elliptisch. Die drei längeren

Äusserungen sind syntaktisch vollständig, und Jana verwendet wiederum differenzierende Mittel (eine Partizipialform, eine Konjunktion). Zudem scheint sie ihre Sprachproduktion zu kontrollieren: Sie korrigiert im Vollzug eine fehlerhafte Präposition. Auch diese Episode zeichnet sich aus durch Janas reaktive, aber engagierte und adaptive Beteiligung, sprachliche Differenziertheit und einen von ihr gesetzten Abschluss.

Episode F: Rätsel im Prinzessinheft finden und erklären. Diese lange Episode ist – ähnlich wie Episode 1 – stark durch Janas praktisches Handeln strukturiert. Das Grundmuster besteht darin, dass Jana zunächst durch das eine, dann durch das andere Prinzessin-Heft blättert und die Forscherin hin und wieder auf die Inhalte einzelner Seiten hinweist. Dabei geht sie weitgehend nach ihrem eigenen Handlungsplan vor, und die Forscherin beteiligt sich nur punktuell und kommentierend. Vorangetrieben wird Janas Handeln aber durch drei kurze Redewechsel: die Interessekundgebung der Forscherin an einem spezifischen Heftinhalt (ein Rätsel, das sie sich bei einem früheren Besuch mit Jana angeschaut hatte), die erneute Beschreibung dieses Rätsels nach erfolgloser Suche im ersten Heft und schliesslich die Bestätigung des Sucherfolgs. Diese Redewechsel nutzt Jana gezielt für ihre Suche: Sie lässt ihre Vermutungen überprüfen, erinnert sich an die gesuchte Seite, klärt nicht verstandene Äusserungen der Forscherin und beurteilt deren Vermutungen. Im Anschluss an diesen Suchprozess folgt eine monologische Sequenz: Jana erklärt aus eigener Initiative und ohne Beteiligung der Forscherin zwei Aufgaben der gesuchten Rätselseite. Sie verstrickt sich dabei (vermutlich wegen der sprachlich-kognitiven Komplexität der Problemstellung: der Erklärung einer Instruktion) und bricht ihre Ausführungen selber ab, wobei sie ihr kommunikatives Scheitern auch sprachlich (mit "blabla") markiert. Die Forscherin anerkennt ihre Leistung und bietet ihr an, über weitere Rätselseiten zu sprechen, aber Jana greift zurück auf das praktische Blättern, reagiert nur noch paraverbal (schnaubend, gähnend) auf die Fragen der Forscherin und beendet die Episode, indem sie das Heft pfeifend beiseite legt. Die sprachlichen Äusserungen von Jana sind während des Suchprozesses durchwegs knapp und deiktisch ("Da!" "Dasda!" "Da nöd!"), ganz in das praktische Handeln eingebettet. Beim Erklären versucht sie, hoch spezifische sprachliche Mittel wie Modalverben, Konjunktiv- und Partizipialformen, Präpositionen, Personalpronomen und temporale Konjunktionen einzusetzen. Dabei scheitert sie an deren Komplexität und am spezifischen Wortschatz (ihr fehlt das Wort "Kürbis"). Die Episode ist charakterisiert durch Janas Initiative, die weitgehend autonome Ausgestaltung des Handlungsmusters "im Prinzessinheft blättern", die punktuelle, aber effiziente Synchronisation mit der Forscherin und ihr Bemühen, eine komplexe Problemstellung mit differenzierten sprachlichen Mittel zu meistern.

Episode G: Namenliste vorlesen. Diese Episode wird durch eine Frage der Forscherin initiiert, auf die Jana passend, aber knapp und nur reaktiv antwortet. Danach wechselt sie zu einer praktischen Handlung (Blättern im Geheimschrieffe). Die Forscherin stellt mit Interesse und Nachdruck eine weitere Frage (nach einer bestimmten Heftseite). Jana reagiert darauf mit wiederholtem Blättern und bestätigt dann knapp, die fragliche Seite gefunden zu haben. Nun übernimmt sie die Initiative und liest die Liste der sieben Kindernamen vor. Dabei erhält sie zweimal eine Bestätigung bzw. Ermunterung durch die Forscherin, verfährt aber grundsätzlich autonom, dem Handlungsmuster "Vorlesen" entsprechend. Sie schliesst das Sprechereignis mit Umblättern ab. Erst im Zusammenhang mit der letzten – von der Forscherin initiierten – Frage (nach den Kindern der Liste) entwickelt sich ein kurzer dialogischer Redewechsel, zu welchem Jana nicht nur reaktiv, sondern auch initiativ und erweiternd (präzisierend, erklärend) beiträgt. Sprachlich bemerkenswert ist einerseits Janas Fähigkeit, Wörter in Alphabetschrift lautierend und verschmelzend oder auf einen Blick zu dekodieren (s. unten, literale Fähigkeiten). Andererseits verwendet Jana in ihrer Erklärung eine sehr differenzierte, syntaktisch anspruchsvolle Form (eine umgestellte Nebensatzkonstruktion) mit zeitlichen Konjunktionen und Partizipialformen. Insgesamt ist die Episode durch drei je unterschiedliche Reaktionsmuster auf die Initiativen der Forscherin (knapp, praktisch und dialogisch), das aktive Abschliessen von Sprechereignissen und das musterhafte und kompetente Erlesen charakterisiert.

Episode H: Schreiben und in Geheimsprache singen. In dieser Episode agiert Jana die meiste Zeit innerhalb des Handlungsmusters "Singen und schreiben", wobei sie durchwegs in Geheimsprache singt, aber mit unterschiedlichen Melodien und Phrasen experimentiert. Auf die zwei direkten Ansprachen (Fragen) durch die Forschenden reagiert sie nicht. An einer Stelle steigt sie aber aus dem Handlungsmuster aus und erklärt den Forschenden, sie hätte DIS mit ihrem Vater verwechselt. Sie scheint sich ihrer Inszenierung und unserer Anwesenheit als Beobachtende bewusst zu sein. Ihre Sprachproduktion ist minimal. Allerdings beweist sie beim ausgedehnten Singen in Geheimsprache eine grosse Sicherheit im

kreativen Kombinieren und Variieren von Silben, Rhythmus und Melodien. Dieses Spiel mit sprachlichen Lautelementen und die autonome Inszenierung dieses Formats sind für diese Episode charakteristisch.

Episode I: Basteln und in Geheimsprache singen. Diese Episode schliesst nahtlos an die vorhergehende an. Jana variiert das Handlungsmuster, indem sie weiter singt, dabei aber nicht mehr schreibt, sondern bastelt (ein Röschen ausschneidet). Der Gesangstext ist nun viel repetitiver und monotoner ("mamama"). Schliesslich spricht sie den Forscher – während sie weiter singt – auf der praktischen Ebene an, indem sie ihm ein Geschenk übergibt. Er reagiert darauf verbal und gibt seiner Freude und Dankbarkeit Ausdruck. Auch in dieser Episode sind die Inszenierung des (variierten) Formats, die Situationskontrolle durch Jana und ihr Verzicht auf sprachliche Äusserungen auffällig.

Vergleich der Episoden und Charakterisierung der Sequenz

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschieden zeigen sich im Vergleich dieser neun Episoden? In der folgenden Matrize werden die Merkmale des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, interaktive Adaptivität, Verwendung spezifischer Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (Janas verbale Anteile an der Interaktion, deren verbale Differenziertheit) synoptisch dargestellt. Die Einschätzung erfolgte entlang der oben (im Kapitel 6.4) beschriebenen Leitfragen:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Initiative und Steuerung	rot	orange	rot	orange	gelb	orange	orange	rot	rot
interaktive Adaptivität	xx	rot	x	x	rot	xx	orange	xx	gelb
spez. Handlungsmuster	S+V	gelb	G	gelb	gelb	P	V	Si+S	Si+B
verbale Anteile	orange	orange	gelb	orange	orange	orange	orange	(ohne Singen)	(ohne Singen)
verbale Differenziertheit	rot	rot	orange	rot	rot	rot	rot	-	-

Abbildung 68: Synoptischer Vergleich der 9 Episoden von Janas Familiensequenz anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung; x = erwartungswidrige Abbrüche; Handlungsmuster: S = Schreiben, V = Vorlesen, G = Gespensterspiel, P = im Prinzessinheft Blättern, Si = Singen, B = Basteln

Die Übersicht zeigt, dass Jana fast alle Episoden selbst oder gemeinsam mit den Forschenden initiiert und steuert. Nur im Gespräch über die Herkunft ihres Stifts (Episode E) bleibt sie reaktiv und überlässt die Ausgestaltung weitgehend der Forscherin. In der Regel beteiligt sie sich adaptiv, konstruierend an den Interaktionen. Sie vollzieht aber in einigen Episoden auch Brüche, indem sie Fragen der Forschenden unbeantwortet lässt und ihre eigenen Handlungspläne umsetzt. In drei Episoden ist ihre Adaptivität gering: Beim Gespensterspiel (C) bestimmt sie das gemeinsame Handeln weitgehend allein, und beim Singen in Geheimsprache (H und I) verweist sie die Forschenden auf die Rollen unbeteiligter ZuschauerInnen. Handlungsmuster spielen in einer Mehrheit der Episoden eine wichtige Rolle. Sie stehen immer in Verbindung mit literalen Artefakten (dem Geheimschriftheft in A, G und H; dem Prinzessinheft in F) und/oder literalen Praktiken (fiktionale in C, medial schriftliche in A, G und H, Sprache objektivierende in A, H und I). In Anbetracht von Janas aktiver Rolle bei der Initiative und Steuerung des gemeinsamen Handelns ist ihr Anteil an der verbalen Interaktion insgesamt eher gering. Dass sie sich beim Gespensterspiel (C) und beim Singen (H und I) kaum sprachlich äussert, liegt in der Natur dieser Aktivitäten (als Gespenst will und beim Singen kann sie nicht sprechen) und ist durchaus funktional. Janas sprachliche Äusserungen zeichnen sich in (fast) allen Episoden durch eine hohe Differenziertheit aus.

Die Ausprägungen von Janas Sprechanteilen und ihrer sprachlichen Differenziertheit bleiben (abgesehen von den sprachfreien Aktivitäten der Episoden C, H und I) im Verlauf der Sequenz weitgehend konstant. Die Merkmale des interaktiven Vollzugs zeigen dagegen verschiedene Veränderungen und Bezüge: Janas Initiative und Steuerung einerseits und ihre Adaptivität andererseits verhalten sich oft (in A, B, C, E, H und I) komplementär, und zwar sowohl bezüglich ihrer Ausprägung innerhalb einer Episode (stark, mittel oder gering) als auch bezüglich ihrer Veränderungen zwischen den Episoden (z.B. zu- oder abnehmend). Dagegen bestehen häufig Parallelen zwischen einer stärkeren Initiative und Steuerung durch Jana und der Präsenz von Handlungsmustern (in A, C, H und I) bzw. zwischen einer geringeren Ausprä-

gung dieser beiden Merkmale (in B, D und E). Dieser Befund weist darauf hin, dass ihr der Einsatz von Handlungsmustern mehr Kontrolle über die Interaktion gibt und ihr erlaubt, von den Forschenden unabhängiger – nach ihrem eigenen Plan, mit geringerem Aushandlungsbedarf – zu agieren. Ausserdem lassen sich aus dem Verlauf der drei Merkmale des interaktiven Vollzugs drei episodенübergreifende Phasen der Sequenz erkennen: Zunächst (in Episode A) wird das gemeinsame Handeln unter Nutzung des Handlungsmusters "Schreiben, vorlesen und umblättern" bei mittlerer Adaptivität stark von Jana gesteuert. Darauf folgt eine Phase von vier Episoden, die sich nicht nur thematisch, sondern auch diskursiv – durch parallel oder reziprok wechselnde Ausprägungen der drei Merkmale – deutlich voneinander unterscheiden. In dieser mittleren Phase ist die Steuerung durch Jana (bzw. durch die von ihr initiierten Handlungsmuster) weniger ausgeprägt und der Aushandlungsbedarf grösser. Die Episode C, die sich thematisch und diskursiv deutlich von den andern unterscheidet, kann dabei als Versuch von Jana interpretiert werden, diese offene Phase (wieder) stärker zu kontrollieren. In der dritten Phase (ab Episode F) sind alle Episoden durch Handlungsmuster strukturiert. Die Initiative und Steuerung durch Jana nimmt wieder zu, und die Adaptivität ihres Handelns geht zurück. Damit hat Jana den Ausgangszustand von Episode A wieder hergestellt und die Kontrolle über die Interaktion wieder gewonnen.

Diese Befunde zeigen Jana als diskursiv und sprachlich kompetente Akteurin mit einem breiten Repertoire an literalen Handlungsmustern. Sie beansprucht und übernimmt Verantwortung und Kontrolle für die Interaktion mit den Forschenden, wobei sie die Sprache eher zurückhaltend, im Verbund mit praktischem Handeln und medialen Artefakten aber funktional einsetzt.

Literale Fähigkeiten

Nachdem die Familiensequenz von Jana bisher im Hinblick auf ihre Interaktionsmerkmale untersucht wurde, geht es im Folgenden um die Realisierung literaler Fähigkeiten. Dazu werden die Befunde zu den fünf Dimensionen von Literalität zusammenfassend dargestellt, exemplarisch veranschaulicht und abschliessend gebündelt.

Einzelne Dimensionen von Literalität

In dieser Familiensequenz lassen sich – aufgrund der Auswahlkriterien für die Sequenz erwartungsgemäss – Belege für alle fünf Dimensionen von Literalität finden. *Konzeptionell schriftliche, realitätsbezogene Fähigkeiten* zeigt Jana wiederholt, wenn sie über zurückliegende Erlebnisse zuhause und im Kindergarten spricht oder bevorstehende Handlungen thematisiert. Im ersten der beiden folgenden Beispiele initiiert Jana einen Vergangenheitsbezug (beim Aufschlagen des Geheimschrifthefts), im zweiten greift sie eine Initiative der Forscherin auf und erweitert sie zu einer Erinnerung. In beiden Fällen geht es um Situationen, die Jana bei früheren Besuchen mit den Forschenden zuhause erlebt hatte.

Jana blättert durch das Heft. JANA: "s letscht Mal sind mir da stecke blibe." [...]

*SKU: "Und dä Schriiber, wo jetzt brucht häsch, da vorhär. Isch de Schriiber det debi gsi?" JANA: "Nehe." SKU: "Nöd?" JANA: "Ich han dü uf em - im Adventskalender gha." SKU: "Ah, häsch dä gha." JANA: "Ich han au no - " SKU (unterbricht sie): "Ah, genau, gäll, i dem, i dem - äh - Chorb, wo d' die - " JANA: "Ja." SKU: " - verschiedene Päckli gha häsch * und 's di Wunder gno hät?" JANA (bei *): "Mhm." SKU: "Hä?" JANA: "Ähä. Ich glaub das isch det drin gsi, i dem (...) i dem lange, genau (@)." [Jana erinnert sich daran, wie sie SKU den Adventskalender gezeigt und dabei einzelne Geschenke abgetastet hatte.] SKU: "Ja?" JANA: "Ja, ich weiss es nüme so genau."*

Protokollauszug 12: Janas Bezüge auf zeitlich distante (hier: vergangene) Erlebnisse sind fett gedruckt. @ = Lachen

Fiktionale Fähigkeiten beweist Jana beim Gespensterspiel, als sie sich als gefährliches Ungeheuer inszeniert. In dieser Passage wird sehr deutlich, wie Jana in ihren Äusserungen zunächst (realitätsbezogen) die Spielsituation erklärt und vorbereitet, danach in ihre Rolle schlüpft und die (fiktionale) Spielhandlung entwickelt und schliesslich mit ihrem Lachen den Wechsel zurück in die reale Situation markiert. Dabei geht die Initiative durchgängig von Jana aus. Es liegt nahe, dass sie hier auf ihre Erfahrungen mit dem Handlungsmuster "Rollenspiel" zurückgreift.

JANA: „Söll ich mal Gspängster - (zu sich selbst:) mache mal. (zu SKU und DIS:) Tüend emal alli iluege. Ihr- " (... 3s) SKU und Dis schliessen die Augen. Jana holt die Taschenlampe und legt sie auf einen Stuhl in ihrer Nähe. JANA: "Ihr bruched aber no die Taschenlampe." DIS: „Wo isch sie?“ JANA: „Uf em Stuehl dänn." **Jana macht wilde Fauchgeräusche.** DIS: „Chömmmer luege?“ JANA: „Ja." **Sie faucht weiter.** SKU: „Und für was bruch ich jetzt d'Taschelampe?“ DIS: "Me ghört - ich weiss au nöd. (...) Zum 's Gspängst * sueche. Uuhh!“ JANA (bei *): "**Huaahh! (...)** <HUA AAHH>!“ Sie rennt durchs Zimmer. SKU: "Uah!" **Jana rüttelt an der Türfalle.** JANA (leiser): "**Hmm.**" DIS: „Jetzt wird's aber gefährlich!" JANA (zischt wie eine Schlange): "**Gschschsch!**" DIS: "Ich gsehn di!" **Jana zischt weiter.** DIS und SKU: @. DIS: "Es isch ehner es Krokodil." **Jana bewegt sich durchs Zimmer, faucht dazu.** DIS: "Uh!" **Jana faucht weiter (4s).** DIS: @. DIS: "Oah!" **Jana faucht weiter.** JANA: @.

Protokollauszug 13: Jana inszeniert sich als gefährliches Ungeheuer. Fiktionale Bezüge von Jana sind fett gedruckt, Realitätsbezüge unterstrichen. @ = Lachen

Medial schriftliche Fähigkeiten spielen in dieser Sequenz immer wieder eine wichtige Rolle: Jana blättert beim Schreiben und beim Suchen bestimmter Seiten mehrmals routiniert durch Printmedien (Geheimschrift: 20A1:7–37 und 135–160, Prinzessin-Heft: 102–119). Beim Aufschreiben und Vorlesen ihrer Geheimschrift reproduziert sie verschiedene formale Merkmale der konventionellen Schrift (Zeilenschreibweise, Schreibrichtung, Verbindung distinkter Zeichen, Verwendung typischer Formelemente) und Sprache (z.B. wiederkehrende Vokal-Konsonanten-Muster, Intonationsbögen zur Markierung syntaktischer Einheiten; Beispiele s. unten, Protokollauszug 18).

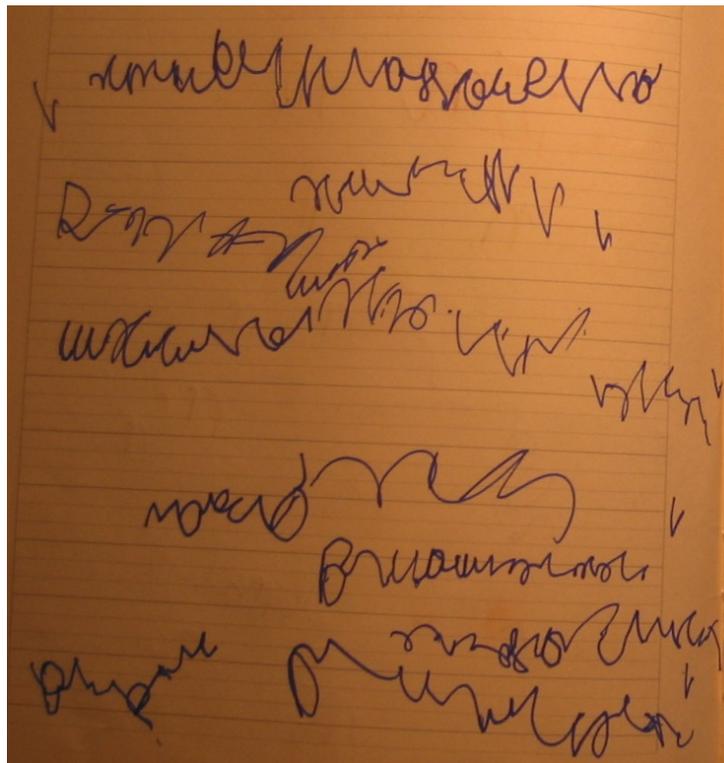


Abbildung 69: Ausschnitt aus Janas Geheimschrift-Heft. Geheimschrift mit Merkmalen konventioneller verbundener Handschrift.

Jana ist sich bewusst, dass schriftliche und sprachliche Formen eines Wortes aufeinander bezogen sind. Als der Forscher sie auf einen besonders langen Schriftzug hinweist, produziert sie beim Vorlesen auch eine besonders lange Lautfolge.

JANA (leise, für sich): "Da müemer au no öppis mache." Sie schreibt. DIS: „Oah, isch das öpis langs?“ JANA: „Germara biru deberema dabara givu doman daggi tepararat-schi.“ DIS und SKU: @. DIS: "Zimli lang!" Jana blättert um.

Protokollauszug 14: Jana schreibt einen langen Schriftzug und liest ihn als lange Lautfolge vor. @ = Lachen

Jana weiss auch um den Sinngehalt von Schrift. Auf die Bitte der Forschenden, das Aufgeschriebene und Vorgelesene zu übersetzen, geht sie nicht ein. Sie kann bzw. darf ihnen die Bedeutung nicht erklären und übernimmt das Argument des Forschers, eine Geheimsprache müsse eben geheim bleiben. Anschliessend führt sie mit den Forschenden ein längeres Gespräch über den Kreis der Personen, die ihre Geheimsprache ebenfalls verstehen und sprechen können. Sie thematisiert also das Verstehen als eine von der Produktion lautsprachlicher Formen distinkte Fähigkeit.

SKU: „Und was heisst jetzt das? (...) Wo du eus vorgläse häsch?“ JANA: „Das chan ich nid erkläre.“ SKU: „Nöd, chasch nöd erkläre?“ Jana schreibt weiter.

[...]

DIS: „Weisch was das heisst?“ Jana blättert um. JANA: „Das chan ich ebe eu nöd erkläre. Ui-“ DIS (unterbricht sie): „Isch es well's, well's gheim isch? Wills es Gheimnis isch?“ JANA: „Ja. (...) Nume für mich.“ DIS: „Aha“. (4s)

JANA: „Nume d' W und d' N und ich däfe- chönd das wüsse.“ DIS: „D' W versteht das au?“ JANA: „Ja.“ DIS: „Aha.“ SKU: „Und d' N?“ JANA: „Mhm“. Sie schreibt, flüstert dazu in ihrer Geheimsprache. (10s)

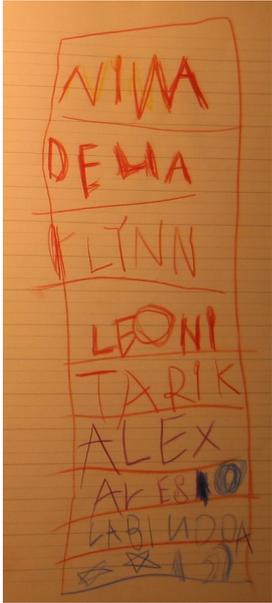
*SKU: „Wänn retsch dänn du mit - mit ihne, mit de W und dä N s- (...) * dini Sprach?“ JANA (bei *): „So zum Bispil: Gema minu mendu pera minschu pera perk.“ SKU und DIS: \$. Jana schreibt weiter. SKU: „Und wänn redeter? Im Chingsi?“ JANA: „Ja, mängmal.“ SKU: „Mitenand?“ JANA: „Ja.“ SKU: "Ah ja!" DIS (gleichzeitig): „D' Frau D (Lehrerin) versteht das nöd?“ JANA: „Nähä.“ Sie schreibt weiter. (4s)*

JANA: „Gramarab dschibenam bo debere debere ban deberandebe dapi.“ Sie schreibt weiter. (6s)

SKU: „Und wänn d' N oder d' W so redt, verstahsch du sie immer?“ JANA: „Jahm.“ SKU: „Ja? (...) Weisch immer grad was sie - was si meined?“ Jana blättert um und schreibt weiter.

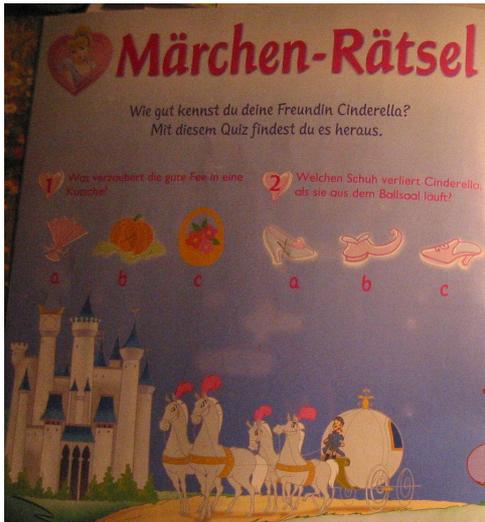
Protokollauszug 15: Jana kann oder will ihre Geheimsprache nicht übersetzen. Sie gibt aber Auskunft über den Kreis der Eingeweihten. \$ = leises Lachen

Schliesslich beweist Jana beim Vorlesen der Namenliste, dass sie bereits in der Lage ist, Wörter in konventioneller Schrift mit unterschiedlichen Strategien zu dekodieren. Im vorangehenden Schuljahr (vor mehr als 6 Monaten) hatte sie in ihrem Heft die Namen einiger KameradInnen aus dem Kindergarten aufgeschrieben. In dieser Sequenz liest sie diese Liste vor. Dabei erkennt sie einige Namen (Nina, Lisa, Tarik) auf einen Blick (als Ganzwörter). Andere dekodiert sie durch Lautieren und Verschmelzen der Einzellaute (Phoneme): Sie erkennt die einzelnen Buchstaben, spricht sie als Laute aus und identifiziert auf dieser Grundlage die (ihr bekannten) Namen der Kinder (Delia, Lena, Labinota). Bei der ersten Anwendung dieses Verfahrens verwendet sie beim ersten Konsonanten (D) zuerst seinen Namen (statt seinen Klang). Danach arbeitet sie konsequent mit der Lautqualität der Buchstaben – Vokale und Konsonanten. In einigen Fällen kombiniert sie die beiden Strategien und schliesst nach dem Lautieren einiger Laute vorzeitig auf den vollständigen Namen (Alex, Alessio). Im Wort "Alex" lautiert sie nicht von Vorne nach Hinten, sondern identifiziert zunächst den (vermutlich) schwierigsten Buchstaben.

	<p>JANA (liest vor): "Nina. De - d° - e - l° - i - a. Delia. Lynn." SKU: "Mhm." JANA: "L° - e - o - n° - i. (...) Tarik. (...) x° - Alex." SKU: "Mhm! (...) Und?" JANA: "A - l° - e - ssio." SKU: "Mhm!" JANA: "L° - a - b° - i - n° - o - d° - a. Labinota."</p>
---	---

Protokollauszug 16: Jana dekodiert die Namen von SpielkameradInnen aus dem Kindergarten. ° markiert die Konsonanten, die Jana lautierend (nicht benennend) ausgesprochen hat.

An *weiteren schulnahen sprachlichen Fähigkeiten* ist in dieser Sequenz insbesondere das Erklären von Sachverhalten und Vorgehensweisen vielfach belegt: Jana erklärt ganz Unterschiedliches, etwa Orte, wo bestimmte Dinge (z.B. die Taschenlampe) zu finden sind, vergangene Ereignisse (das Auspacken ihres Erdbeerstifts; s. oben, Protokollauszug 12), ihre bevorstehenden oder gerade abgeschlossenen Aktivitäten oder die Ergebnisse ihres Handelns (was sie gefunden oder nicht gefunden hat). Janas Ausführungen sind in der Regel kurz und dialogisch eingebettet. An einer Stelle findet sich aber auch eine etwas längere, monologisch angelegte Erklärung: Jana erklärt der Forscherin ihr Vorgehen beim Lösen einer Rätselaufgabe im Prinzessin-Heft. Dabei verwendet sie formattypische Mittel wie den deiktischen Bezug "da" auf die Darstellung im Heft, die Formulierung "man muss" zur Markierung der Instruktionfunktion oder die zeitliche Strukturierung in mehrere Schritte durch die Konjunktion "dann" (zur Objektivierung der Sprachhandlung "Erklären" s. unten).

	<p>JANA: "Da mumer han - ha - me - welle Schue - ihre - sie dänn überchunnt. Dänn d'Kutsche, in - aso - das de Schue würd in Schue verz - aso - d' Dings würd da - aso d'Kutsche gmacht. Sie hät de da und blabla- bla (@)."</p>
---	--

Protokollauszug 17: Jana erklärt SKU die Vorgehensweise beim Lösen eines Rätsels. Es geht darum, das Objekt zu erkennen, welches in eine Kutsche verzaubert wurde (Frage 1) und Cinderellas Schuh zu identifizieren (Frage 2). Jana bezieht sich zuerst auf Frage 2, dann auch Frage 1. Sie hat die (richtigen) Lösungen bereits früher angekreuzt. @ = Lachen

Jana macht auch explizit, was sie nicht weiss und deshalb *nicht* erklären kann (z.B. wo ihre Prinzessin-Hefte sind), und an einer Stelle verwendet sie ein Beispiel, um zu veranschaulichen, wie sie mit ihren Freundinnen in Geheimsprache spricht. Jana ist auch fähig, sich differenziert an der interaktiven Herstellung von erklärenden Sprechereignissen zu beteiligen: Sie kann an unsere Erklärungen anschliessen und diese präzisieren oder erweitern (z.B. wenn sie die Namen der Freundinnen nachschiebt, die in ihrer Geheimschrift eingeweiht sind, oder wenn sie ihrer Mutter vorwirft, ihre Prinzessinhefte wegzuschmeissen). Sie reagiert in der Regel sehr präzise auf unseren Erklärungen und signalisiert deutlich, wenn sie Äusserungen nicht versteht und (weitere) Erklärungen benötigt (z.B. zur gesuchten Seite im Prinzessin-Heft). Diese Befunde verweisen auf Janas Fähigkeiten, Erklärungen zu verstehen und ihre eigenen Verstehensprozesse zu überwachen. Gelegentlich ignoriert sie unsere Fragen nach weiteren Erklärungen (z.B. zur kritischen Haltung der Mutter zu ihren Prinzessinheften) und beweist damit ihre Fähigkeit, sich kritisch und selbstbestimmt an Gesprächen zu beteiligen.

Instruierende und argumentierende Sprachhandlungen sind in dieser Sequenz deutlich weniger präsent. Jana gibt uns vereinzelt kurze Anweisungen (z.B. an einem Stift zu riechen oder die Augen zu schliessen) oder weist uns auf Objekte hin, die wir für eine gemeinsame Aktivität brauchen (auf die Taschenlampe, um das Gespenst zu suchen). Ausserdem versteht sie unsere impliziten Aufforderungen (z.B. ein bestimmtes Heft oder eine bestimmte Seite zu suchen) und reagiert angemessen darauf. Ausführlichere explizite Handlungsanleitungen kommen nicht vor. In der Episode E – der scherzhaften Auseinandersetzung mit Objekten, ihren Düften und Bezeichnungen – finden sich einzelne Äusserungen mit argumentativem Charakter: Jana überprüft unsere Vorschläge und Erklärungen kritisch, übernimmt oder verwirft sie und fordert uns ihrerseits auf, ihre Einschätzungen zu überprüfen. Daneben gibt es in weiteren Sequenzen verschiedene Belege dafür, dass Jana unsere Vermutungen (z.B. zu den Kindern auf der Namenliste) prüft und bestätigt. In einem Fall verurteilt Jana das Handeln einer anderen Person: die Gewohnheit ihrer Mutter, ihre alten Prinzessin-Hefte wegzuschmeissen. Diese punktuellen Äusserungen belegen Janas Fähigkeiten, einzelne instruierende und argumentierende Sprachhandlungen im Kontext dialogischer Interaktionen rezeptiv und produktiv funktional zu nutzen.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigen sich, wenn Jana mit den Forschenden über ihre Geheimsprache spricht (weshalb sie ihre Bedeutung nicht erklären kann, wer sie versteht und spricht, wo und wann sie sie benutzt; s. oben, Protokollauszug 15), sie exemplarisch vorführt (s. oben, Protokollauszug 14) und experimentierend variiert. Sehr vielfältig sind diese Variationen beim Singen: Jana moduliert dabei die Lautfolge in der Tonlage und Lautstärke, passt sie mit grosser Sicherheit unterschiedlichen Liedmelodien (mit unterschiedlichen Vermessen und Rhythmen) an und kombiniert gewandt existierende und (vermutlich) selbst erfundene Melodien.

Jana beginnt zu schreiben und singt dazu, rhythmisch und jede Phrase in einer etwas anderen Tonlage. JANA: „Nonerere-redä, nenenene-nene, nenenene-nene, nenene-nee. Olegrabetii-too, marii-too, gerebruu-tee, manuu-tee, potoretii-naa, dastii-naa, jenogruu-tee, bastii. (...) Dararaa-raa-raraa, ugue puu-larin-totaa, entii-bromii-stemuu-ti - ”

[...]

JANA (singt über der Melodie eines Kinderlieds): Corree, corree, tamitoratatee. Mitutoratschogitami, torepalallalla. (Sie singt flüsternd weiter:) Tugritschamitaputela, parata-tattatta-ta! (Sie singt wieder laut, zur Melodie eines anderen Lieds:) Morelala, gatschundo, bi-lalala-lolo. (Sie verlässt die Melodie wieder:) Diroladritowatsitomtale, on-togrebale, le!" Sie blättert weiter.

[...]

JANA: "Bera-pa-pee-rii, beliberiberiboo, (nimmt Melodie wieder auf:) mamamama, mamamoma, mama (flüsternd) meme (singend) maa. (Sie singt nun die Melodie einer Strophe vollständig durch:) Mamamama, mamamama, mamamamamamaa, mamamama, mamamama, mamamamamamaa."

Protokollauszug 18: Jana singt beim Schreiben und Basteln in ihrer Geheimsprache.

Schliesslich zeigen sich Janas Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache auch als Bewusstheit für die Sprachhandlung "Erklären": Sie erwähnt mehrmals explizit, dass sie uns ihre Geheimsprache nicht

erklären könne. Damit beweist sie ein präzises Verständnis dieser Handlung und ihrer spezifischen Funktion, eigenes Denken anderen zugänglich zu machen. Ausserdem qualifiziert sie ihre Erklärung durch die Äusserung "blablabla" als sinnloses Geschwätz und beweist damit ein klares Bewusstsein dafür, dass sie diese spezifische Aufgabe sprachlich nicht zu ihrer Zufriedenheit – d.h. auch: den Anforderungen der Sprachhandlung entsprechend – bewältigen konnte (s. oben, Protokollauszug 17).

Charakterisierung der von Jana realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: Thematisieren von zeitlich und räumlich distanten Erlebnissen (Episoden A, D, E, G)
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: Inszenieren eines phantastischen Rollenspiels (Rahmung der Spielsituation, Übernahme einer Spielrolle) (C)
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: Handhabung von Printmedien, Kenntnis von formalen Merkmalen der konventionellen Schrift, Bewusstsein für die Korrespondenz zwischen Schrift und Lautsprache, Bewusstsein für den Sinngehalt von Schrift, Kenntnis diverser Buchstaben und ihrer Lautqualitäten, Fähigkeiten zum Erkennen bekannter Wörter auf einen Blick, zum Erkennen unbekannter Wörter durch Lautieren sowie zur flexiblen Kombination dieser Strategien (A, F, G)
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: dialogisch eingebettetes Erklären einzelner präsender und distanter Sachverhalte sowie eigener Handlungen, monologisches Erklären einer komplexeren Vorgehensweise, funktionale, eigenständige und reflektierte Beteiligung an instruktiven, explikativen und argumentativen Interaktionen (ausgeprägter in den Episoden B, D, E und F, aber auch in A, C, G und H)
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: Thematisieren und Präsentieren ihrer Geheimsprache, Experimentieren mit Klangqualitäten von Sprache beim Singen, Bewusstsein für die Sprachhandlung "Erklären" (A, F, G, H, I)

Die Einschätzung der Episoden hinsichtlich der Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen erfolgte gemäss den in Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel mitreferiert.

Verschränkung der Analysen

Abschliessend werden die Befunde der verschiedenen Analysen verschränkt. Zunächst werden die Ergebnisse zur Feinstruktur und zu den literalen Fähigkeiten verglichen. Diese Befunde werden abschliessend zu einer integralen Charakterisierung dieser Familiensequenz verdichtet.

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)					literale Fähigkeiten				
	Initiat. / Steuer.	Adaptivität	Handl.-muster	verbale Anteile	verbale Differ.	realitätsbez.	fiktional	medial schriftl.	"schulnah"	objektivierend
A	rot	rot	S + V	gelb	rot		-			
B	orange	rot	gelb	orange	rot	-	-	-		-
C	rot	gelb	G	gelb	orange	-		-		-
D	orange	rot	gelb	orange	rot		-	-		-
E	gelb	rot	gelb	orange	rot			-		-
F	rot	rot	P	orange	rot	-	-			
G	orange	orange	V	orange	rot		-			
H	rot	gelb	Si + S	gelb	-	-	-	-		
I	rot	gelb	Si + B	-	-	-	-	-	-	

Abbildung 70: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Janas Familiensequenz. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Handlungsmuster: S = Schreiben, V = Vorlesen, G = Gespensterspiel, P = (Suchen und Erklären im) Prinzessinheft, Si = Singen, B = Basteln. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege

Realitätsbezogene konzeptionell schriftliche Fähigkeiten zeigen sich in vier Episoden, die tendenziell stärker von den Forschenden (mit-) initiiert und gesteuert sind und durch eine hohe Adaptivität, einen vergleichsweise höhere sprachliche Aktivität von Jana und eine hohe verbale Differenziertheit charakterisiert sind. Im Hinblick auf Formate ergeben sich keine Regelmässigkeiten.

Fiktionale konzeptionell schriftliche Fähigkeiten manifestieren sich in einer einzigen Episode. Sie ist stark von Jana gesteuert, wenig adaptiv und durch ein Handlungsmuster (Rollenspiel) strukturiert. Janas sprachliche Aktivität ist gering, die sprachliche Differenzierung unauffällig.

Medial schriftliche Fähigkeiten sind in drei Episoden präsent, die tendenziell stark von Jana initiiert und gesteuert, hoch adaptiv und (alle) durch Formate (Aufschreiben und Vorlesen, eine Seite suchen, Vorlesen) strukturiert sind. Janas sprachliche Aktivität ist vergleichsweise höher (insbesondere, wenn auch ihre Äusserungen in Geheimsprache einbezogen werden), und ihre Äusserungen sind hoch differenziert.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind in allen Episoden belegt, in welchen sich Jana sprachlich äussert. Etwas stärker ausgeprägt sind sie in Episoden mit geringerer Initiative und Steuerung von Jana und ohne Strukturierung durch Formate, die sich durch höhere Adaptivität, sprachliche Anteile und Differenziertheit auszeichnen.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigen sich in fünf Episoden, die von Jana tendenziell stark initiiert und gesteuert und (alle) durch Formate (Vorlesen, Schreiben, Heft durchblättern und Singen) strukturiert sind. Die sprachliche Differenziertheit von Janas Äusserungen ist hoch.

Im Hinblick auf literale Fähigkeiten sind die Episoden A (Jana schreibt in ihrem Heft Geheimschrift und liest sie den Forschenden vor) und G (Jana liest in ihrem Heft die Liste der Kindernamen vor) reichhaltiger als die anderen Episoden, indem hier neben medial schriftlichen auch realitätsbezogene und Sprache objektivierenden Fähigkeiten manifest werden. Auch in der Episode F (Rätsel im Geheimschriftheft suchen und erklären) sind drei Dimensionen evident: medial schriftliche, weitere "schulnahe" und Sprache objektivierende Fähigkeiten. In den übrigen Episoden zeigt sich jeweils eine Dimension literaler Fähigkeiten.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Welches sind nun die charakteristischen Merkmale dieser ersten Familiensequenz von Jana? Die *Grobstrukturanalyse* zeigt, dass die situativ sehr homogene Sequenz thematisch heterogen ist: Sie besteht aus neun Episoden, umfasst also acht thematische Wechsel. Allerdings werden drei Themen in mehreren Episoden aufgegriffen, und alle drei waren auch schon bei früheren Familienbesuchen präsent. Da Jana – wie die *Feinstrukturanalyse* gezeigt hat – die Episoden in der Regel selbst initiiert, verweisen diese Befunde auf eine Tendenz von ihr, bestimmte Themen (mit bestimmten Personen) über längere Zeit weiter zu spinnen und als gemeinsame Ressource zu nutzen. Das vierte Thema – Gespensterspiel – ist dagegen nicht mit der Sequenz und den früheren Besuchen verwoben. Diese Episode ist nicht nur thematisch, sondern auch bezüglich ihrer feinstrukturellen Merkmale (geringere Adaptivität, sprachliche Differenziertheit, Rollenspiel als spezifisches Format) und der in ihr manifesten (fiktionalen) literalen Fähigkeiten singular, mit den übrigen Episoden wenig verbunden. Gleichzeitig ist bekannt, dass das Rollenspiel als gemeinsame Praktik von Jana und ihrem Vater in der Familie von grosser Bedeutung ist. Es ist interessant, dass Jana bei unserem letzten Besuch diese für uns bisher wenig sichtbaren Bezüge noch herstellt.

Aus der *Feinstrukturanalyse* wird deutlich, dass sich Jana sehr aktiv an der Interaktion beteiligt: Fast alle Episoden werden von ihr initiiert, (mit-)gesteuert und abgeschlossen, oft mit Hilfe unterschiedlicher Formate und erstaunlich unabhängig vom Grad der Initiative und Steuerung durch die Forschenden. Eine Konstante bildet auch die hohe sprachliche Differenziertheit ihrer Äusserungen. Dagegen muss ein Befund der *Grobstrukturanalyse* relativiert werden: Janas Anteile an der sprachlichen Interaktion sind bei genauerem Hinsehen nicht ausgewogen, sondern eher gering. In ihrem Handeln spielen neben der Sprache praktische Tätigkeiten eine sehr wichtige Rolle. In Episoden, die stärker von den Forschenden (mit-)gesteuert und weniger an Formaten ausgerichtet sind, ist Jana sprachlich aktiver und handelt in hohem Masse adaptiv. Hier spielt auch das realitätsbezogene Erzählen distanter Erlebnisse eine grössere Rolle. Episoden, die stark von Jana initiiert und gesteuert sind, verlaufen oft nach einem rekursiven Handlungsmuster (Format), Janas sprachlicher Anteil ist geringer und die Adaptivität ihres Handelns variiert.

Die *Analyse der literalen Fähigkeiten* ergibt für diese Sequenz, dass konzeptionell schriftliche realitätsbezogene und fiktionale Fähigkeiten eher punktuell relevant sind: erstere tendenziell stärker in den offenen, dialogischen, von den Forschenden mitgesteuerten Episoden (Thematisierung distanter Erlebnisse), letztere begrenzt auf die eine Episode des Gespensterspiels (Rahmung der Spielhandlung und Rollenübernahme). Ausgesprochen ergiebig ist die Sequenz aber im Hinblick auf medial schriftliche Fähigkeiten: In den drei einschlägigen Episoden wird deutlich, dass Jana bereits über umfassende, weit über die Anforderungen des Kindergartens⁹² hinausreichende Ressourcen für den Umgang mit Schrift und Schriftmedien verfügt. Dazu gehören neben dem Bewusstsein für die Funktionen und das Grundprinzip der Lautschrift auch weitreichende Kenntnisse zu Buchstaben, Buchstaben-Laut-Korrespondenzen sowie unterschiedliche Strategien der Worterkennung und Kenntnisse schriftbezogener Formate (wie Aufschreiben, Vorlesen oder Lautieren). Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind – punktuell und dialogisch eingebettet – immer präsent, wenn sich Jana sprachlich äussert. In stärker adaptiven, weniger von Jana oder durch Formate gesteuerten Episoden sind sie etwas ausgeprägter und verbunden mit höherer sprachlicher Differenziertheit. Insbesondere das Erklären spielt in dieser Sequenz eine wichtige Rolle, und Jana zeigt differenzierte Fähigkeiten sowohl bei der Herstellung vielfältiger thematischer Bezüge als auch bei der interaktiven Ausgestaltung von Erklärungen. In verschiedenen Episoden manifest sind auch Janas Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache (Thematisieren ihrer Geheimsprache, Experimentieren mit Klangqualitäten von Sprache beim Singen und Bewusstsein für die Sprachhandlung "Erklären").

Insgesamt zeigt sich Jana in dieser Sequenz als aktive, sichere, adaptive und sprachlich differenzierte Interaktionspartnerin mit besonderen Ressourcen in den Bereichen der medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten und einem breiten Repertoire an literalitätsrelevanten Handlungsmustern.

⁹² Im Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2008, S. 26) werden zwei schriftbezogene Basiskompetenzen aufgeführt: "Das Kind versteht, dass Symbole, Zeichen und Piktogramme aus seinem Alltag eine Bedeutung haben." und "Das Kind erkennt Geschriebenes und weiss um die Funktionen von Schrift. Es kann seinen Namen erkennen und schreiben." Zum Zeitpunkt der Erhebungen gab es noch keinen Lehrplan für den Kindergarten.

10.2 Victor zuhause: die Welt im Buch erkunden, sich und die Welt erklären

Auswahlkriterien

In Victors Familie konnten wir im Verlauf des zweiten Besuchs punktuell und ab dem dritten Besuch durchgängig Audiodaten erheben. Damit bestand eine grosse Auswahl an geeigneten Sprechereignissen. Bei der ausgewählten Sequenz handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer sehr langen diskursiven Einheit: Aus forschungspragmatischen Gründen wurde das letzte Drittel nicht mehr in die Auswertungen einbezogen. Die ausgewählte Sequenz umfasst neun literale Praktiken und Bezüge zu vier Dimensionen von Literalität. Die folgende Tabelle gibt dazu einen Überblick:

literale Praktiken	Dimensionen von Literalität
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren eigene Gedanken und Gefühle thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten	realitätsbezogene Praktiken
konventionelle Zeichensysteme erkunden Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren Printmedien funktionsgemäss handhaben	medial schriftliche Praktiken
Handlungsanleitungen befolgen oder geben Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen	weitere "schulnahe" Praktiken
Medien thematisieren	Sprache objektivierende Praktiken

Abbildung 71: Literale Praktiken und Bezüge zu Dimensionen von Literalität als Auswahlkriterien der Familiensequenz von Victor.

Alltagsverständnis

Die Sequenz wurde beim dritten Familienbesuch aufgenommen. An diesem Nachmittag wurde Victors Schwester Zita von der Kinderfrau betreut und war nicht anwesend. Bei der Ankunft der Forschenden war Victor gerade dabei, in der Küche unter Anleitung seiner Mutter Haselnüsse für einen Apfelkuchen zu reiben. Den Aufforderungen der Mutter und der BesucherInnen, von seinen Ferien zu erzählen, kam er nur zögernd nach. Er sprach aber mit den Erwachsenen viel über seine Arbeit und nahm das Angebot des Forschers, ihm beim Reiben zu helfen, gerne an. Nach getaner Arbeit wischte Victor selbständig das auf dem Tisch und Fussboden liegende gebliebene Nussmehl auf. Anschliessend servierte die Mutter im Esszimmer Tee und getrocknete Fruchtstückchen. Victor sollte eigentlich eine Geburtstagskarte an seine Cousine aus Deutschland schreiben, aber er zog es vor, mit den Leuchtstiften der Forscherin zu malen. Als die Mutter zum Einkaufen ging, malte er noch eine Weile am Esstisch weiter. Auf Anregung der Forschenden schrieb er zunächst seinen eigenen Namen ('Victor') und dann die Namen seiner Schwester ("Zita") und seines Vaters ("Papi") auf sein Zeichnungsblatt, dann übermalte er das Geschriebene. DIS fotografiert die Zeichnung und besprach dabei mit Victor die Lichtverhältnisse und Einstellungen. Victor wollte im Freien weitere Fotos aufnehmen, aber die Forschenden erinnerten ihn daran, dass er noch die Geburtstagskarte für seine Cousine schreiben sollte. An diesem Punkt beginnt die ausgewählte Sequenz. Ihr Verlauf lässt sich auf der Grundlage eines ersten *Alltagsverständnisses* wie folgt beschreiben:

A. Das Bilderlexikon holen und sich einrichten: Victor möchte DIS und SKU sein neues Buch (ein Bilderlexikon) zeigen. DIS hilft ihm, es vom Regal zu holen, dann setzten sich alle drei aufs Sofa, und Victor legt sich das dicke Buch auf die Knie.

B. Dinos suchen, blättern und fotografieren: DIS bietet Victor an, interessante Seiten zu fotografieren. Victor schlägt das Buch auf und blättert zu einer Seite, auf welcher ein blauer Krebs abgebildet ist. Er bittet DIS, diese Seite zu fotografieren. DIS macht ein Foto, dann blättert Victor weiter. DIS fragt Victor nach den im Buch abgebildeten Planeten. Victor fordert ihn auf, im Text nachzulesen. Dann blättert er weiter durch das Buch. Er sagt, dass es sehr schwer sei, und legt es auf Anraten von DIS auf den Tisch. Victor möchte ein Foto von einem blauen Meteoriten. Er weiss, dass diese Brocken aus dem Weltall auf die Erde prallen. DIS bezeichnet das Buch irrtümlich als "Weltraumbuch". Victor erwähnt ein

anderes Buch (zum Thema Weltraum) und erinnert sich an die Dinosaurier, die dort dargestellt seien. Dann fällt ihm ein, dass auch in diesem Buch – weiter hinten – Dinosaurier vorkommen. Beim Weiterblättern stösst er auf einen Adler. Er bittet DIS, ein Foto aufzunehmen (obwohl der Adler nicht blau ist). Sie besprechen die Fotoqualität, dann blättert Victor weiter. Er möchte nur blaue Sachen und Dinosaurier. Als DIS das Bild eines Blauwals anspricht, geht er nur kurz darauf ein.

C: Dinos besprechen und fotografieren: Victor findet die Seiten mit den Dinosauriern. Er will Fotos von zwei blauen Exemplaren. Sie reden über schwimmende und fliegende Dinos. Victor möchte Fotos von einem kleinen (blauen) und einem grossen (andersfarbigen) Dinosaurier. Sie besprechen die Lichtverhältnisse, und DIS nimmt die beiden Fotos auf. Victor meint, DIS und SKU dürften das Bild des grossen Dinosauriers behalten. DIS verspricht, alle Fotos zu schicken, aber Victor will das Bild vom Dinosaurier mit den grossen Augen nicht haben. Er findet es "zlustig" (evtl. aber: unheimlich), das habe er nicht gern. Victor möchte sich als nächstes die Vulkane anschauen, dann fallen ihm aber zwei weitere Dinosaurier-Bilder auf, die er ebenfalls fotografiert haben möchte. Sie besprechen die Lichtverhältnisse, und DIS nimmt die Fotos auf.

D. Den Vulkan suchen, blättern und fotografieren: Beim Weiterblättern (auf der Suche nach den Vulkanen) stösst Victor auf einen Wolf, der auf einem erlegten Hirsch sitzt. Davon möchte er auch ein Foto. Sie diskutieren darüber, weshalb der Wolf auf der Beute stehe (Victor vermutet, damit er grösser sei) und was die andern Wölfe tun würden. Beim Weiterblättern weist Victor auf den Eisbären hin, er will aber kein Foto von ihm. SKU macht ihn auf das Schnittbild einer Fotokamera aufmerksam. DIS erklärt Victor, dass das eine andersartige (analoge) Kamera sei. Victor weiss, dass in diesem Buch keine weiteren Kameras vorkommen. Victor möchte ein Foto von einem Telefon. Er blättert zurück, um die Fotokamera zu fotografieren. Dabei bleibt er an den Windgeneratoren hängen und erkundigt sich nach ihrem Standort. DIS und SKU beantworten seine Frage ungenau und erklären ihm ihre Funktionsweise. Victor weist auf sehr klein dargestellte Autos hin, die in einem Tunnel verschwinden. Er vermutet, das seien Spielzeugautos. Als DIS unaufgefordert ein Foto von den Windgeneratoren aufnimmt, weist ihn Victor zurecht. Er will dieses Foto nicht, DIS soll es behalten. Victor blättert an verschiedenen Schiffen vorbei bis zu den Lokomotiven. Er möchte ein Foto von einer Lokomotive (mit blauen Bildelementen) und erkennt Dampflokomotiven am austretenden Dampf. Victor wünscht sich Fotos von einem blauen Auto und einem blauen Lastwagen. DIS nimmt die Fotos auf und bespricht mit ihm die Aufnahmequalität.

E: Das Dampfschiff besprechen und fotografieren: Victor blättert zu einem Schiff weiter, von welchem er auch ein Foto möchte. DIS fragt ihn nach dem Namen des Schiffes, und Victor deutet auf eine Bildbeschriftung ("Sonnendeck"). SKU weist ihn auf das Heck hin, wo normalerweise der Schiffsname stünde. Victor zeigt auf weitere Bildbeschriftungen ("Bullaugen", "Promenadendeck"), die SKU ihm jeweils vorliest. Victor lässt sich von ihr eine weitere Stelle (eine längere Erklärung) vorlesen und meint dann, das sei wohl der Schiffsname. SKU und DIS fragen sich, ob ein Schiffsname so lang sein könne. Victor entscheidet sich für den Namen "Das Schiff". Er findet die Propeller toll und erzählt, dass er noch nie auf einem Dampfschiff gefahren sei. DIS fotografiert das Bild, und Victor kontrolliert es. Er möchte eine Vergrösserung davon haben. Beim Weiterblättern stösst Victor auf ein Flugzeug, auch davon möchte er ein Foto. Als die Mutter unter der Zimmertür steht, erkundigt sich Victor nach ihren Absichten. Sie will nur zuschauen.

22BTF235-411

Im Anschluss an diese Sequenz zog sich die Mutter erneut zurück, und Victor blieb noch längere Zeit mit den Forschenden im Wohnzimmer. Zunächst besprachen und fotografierten sie weitere Themen des Bilderlexikons (historische Waffen, Blutkörperchen und den gesuchten Vulkan). Dann zeigte er ihnen ein zweites Bildersachbuch (das erwähnte Weltraumbuch), ein Foto von seiner Schwester Zita, seine Holzisenbahn und einen Stoffdinosaurier. Danach klebte er unter Anleitung seiner Mutter seine Zeichnung auf die erwähnte Geburtstagskarte und bereitete mit ihr einen Apfelkuchen zu.

Grobstruktur

Auf der Grundlage des Audio-Feintranskripts und des Strukturplans präsentiert sich die Grobstruktur von Victors Familiensequenz wie folgt:

Situationen, Episoden und Themen

Situationen	Episoden (hier: Gesprächsphasen)	explizite Themen
I. Victor mit SKU und DIS im Wohnzimmer unterwegs (0'50")	A. das Bilderlexikon holen und sich einrichten (0'50")	1. Bilderlexikon vorlesen
II. Victor mit SKU und DIS im Wohnzimmer auf dem Sofa (15'48")	B. Dinos suchen, blättern und fotografieren (4'14")	2. Fotoaktivität einführen blau / Foto
		3. Suchziel Dinos
		4. Planetennamen vorlesen
		5. dickes Buch
		6. Weltraumbrocken blau / Foto
		7. Adler Foto
		8. Suchziel Dinos blau
		9. Landdinos blau / Foto
	C. Dinos besprechen und fotografieren (3'46")	10. Flug- und Schwimmdinos.I
		11. kleine Dinos nicht blau / Foto
		12. Langhalsdino blau / Foto
		13. Flug- und Schwimmdinos II Foto
		14. Suchziel Vulkan
	D. den Vulkan suchen, blättern und fotografieren (5'50")	15. Wolf Foto
		16. Eisbär
		17. Fotokamera
		18. Telefon Foto
		19. Windkraftwerk
		20. kleine Autos
		21. irrtümliches Foto Foto
22. Dampflokomotive Foto		
23. blaues Auto blau / Foto		
24. Bus nicht blau / Foto		
25. Schiffsnamen vorlesen		
26. Dampfschifferfahrten Foto		
(Total 16'38")	E. das Dampfschiff besprechen und fotografieren (1'58")	

Abbildung 72: Grobstruktur der Familiensequenz von Victor mit Situationen, Episoden und expliziten Themen. Die Farbschattierungen verdeutlichen Bezüge zwischen wiederkehrenden Themen. In Klammern Angaben zur Dauer der Einheiten (in Minuten und Sekunden).

Die ausgewählte Sequenz erstreckt sich über rund 16.5 Minuten und besteht aus zwei Situationen (I–II), fünf Episoden (A–E) und 26 Sprechereignissen. Sie spielt sich ausschliesslich im Wohnzimmer der Familie ab und ist vollständig als (erster) Teil eines übergreifenden Arrangements "gemeinsam ein Buch anschauen" zu verstehen. Die beiden *Situationen* unterscheiden sich durch den Wechsel von einer räumlich dynamischen Aktivität (das Lexikon im Regal holen und sich einrichten) zu einer räumlich statischen (das Lexikon auf dem Sofa anschauen). Die beteiligten Personen sind in beiden Situationen identisch. Die Spezifik des Mediums "Bilderlexikon" bringt es mit sich, dass in dieser Sequenz eine Vielzahl von Themen vorkommen, die zeitlich nach der Sachbereichsstruktur des Lexikons (z.B. Erdkunde, Tiere, Technik) angeordnet sind.

Eine Abgrenzung der *Episoden* anhand dieser expliziten Themen würde primär diese Inhaltsstruktur des Mediums abbilden und wenig über die Struktur der Interaktion aussagen. Deshalb wurden die Episoden für diese Sequenz als den Einzelthemen übergeordnete Phasen definiert: Die Episoden A, C und E sind längere zusammenhängende Gesprächsabschnitte mit einheitlichen Themen (Bilderlexikon, Dinosaurier bzw. Dampfschiffe; in der Tabelle sind sie farbig schattiert). Die dazwischenliegenden Episoden B und D bestehen aus mehreren kürzeren Gesprächsabschnitten zu wechselnden Themen (in der Tabelle sind sie nicht schattiert). Sie werden als Übergänge oder Zwischenphasen von den Episoden A, C und E abgegrenzt. Daraus resultieren für diese Sequenz fünf Episoden mit einer Dauer von einer bis sechs Minuten.

Die Episoden sind *thematisch* vielfältig miteinander verbunden: Das Bilderlexikon ist in den Episoden A und B Gegenstand und in den Episoden B bis E Referenzmedium der Interaktion und damit konstituierendes Element des ganzen Arrangements. Das Fotografieren von Lexikoninhalten, die Victor besonders gefallen, bildet das Hauptthema von zwei Gesprächsabschnitten in den Episoden B und D und wird darüber hinaus in den Episoden B bis D immer wieder prominent thematisiert. Diese Aktivität bildet

– neben dem Blättern durch das Lexikon – eine zweite starke Klammer dieser Sequenz. Damit eng verbunden ist Victors wichtigstes Auswahlkriterium für Fotosujets: die Farbe Blau. Aussagen über Farbmerkmale von Bildern und Fotos ziehen sich durch die Episoden B, C und D. Das Suchen bestimmter Inhalte (Dinos, Vulkane) im Lexikon wird in den Episoden B und D insgesamt dreimal thematisch. Es markiert und verbindet diese beiden Übergangsphasen. Das Vorlesen von Textstellen aus dem Lexikon wird in den Episoden A und B von Victor angesprochen und in B (Planetennamen) und E (Schiffsnahmen) von den Forschenden praktiziert.

Das Betrachten von Sachbilderbüchern war bereits bei den beiden früheren Familienbesuchen ein wichtiges Handlungsmuster. Es bildet damit ein markantes und konstantes Merkmal von Victors literaler Praxis – nicht nur im Umgang mit seiner Familie, sondern auch mit uns. Thematische Bezüge bestehen zum ersten Besuch: Damals hat uns Victor in einem kroatischen "Tieratlas" u.a. Bilder von Adlern und Wölfen gezeigt (s. oben, Episoden B und D). Mit Fotografieren haben wir dagegen erst unmittelbar vor dieser Sequenz (beim Malen am Esszimmertisch) begonnen.

Gesprächsanteile der AkteurInnen

Victors Anteil an den verbalen Äusserungen ist vergleichsweise hoch. In der Regel spricht er mindestens so viel wie beide Forschenden zusammen. Ausnahmen bilden die Vorlesepassagen (in B und E), drei Handlungsanweisungen beim Fotografieren (in C) und eine Erklärung (zum Unterschied von Digital- und Analogkameras; in D). Unter Berücksichtigung dieser besonderen Passagen lässt sich keine Zu- oder Abnahme von Victors Gesprächsanteilen im Verlauf der Sequenz feststellen. Die folgende Darstellung veranschaulicht diese Befunde:

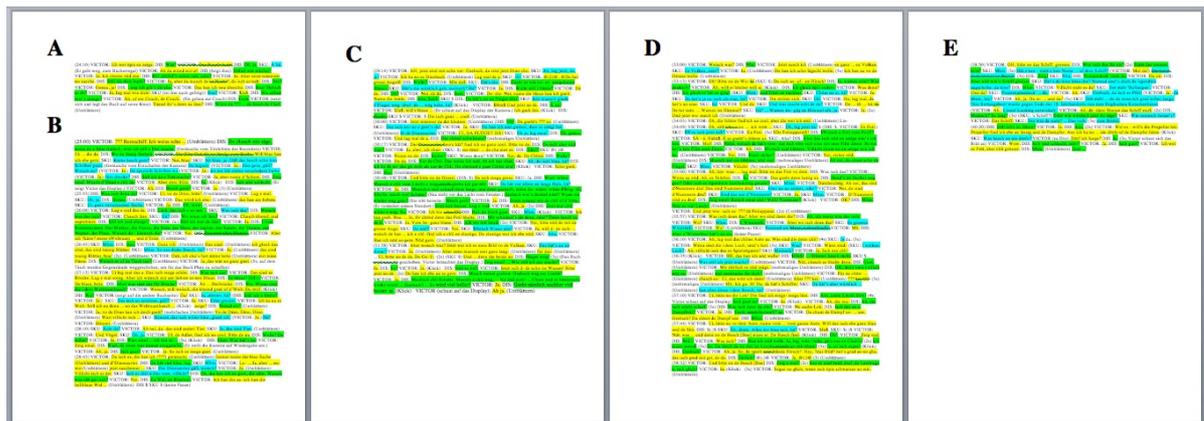


Abbildung 73: Verbale Äusserungen von Victor (gelb), SKU (türkis) und DIS (grün) in der Familiensequenz 1, geordnet nach den fünf Episoden A bis E.

Charakterisierung der Sequenz

Die Grobstruktur von Victors Familiensequenz lässt sich damit wie folgt charakterisieren: Die Sequenz ist situativ sehr homogen. Alle Aktivitäten finden im Wohnzimmer statt, und dieselben drei Personen sind ununterbrochen anwesend. Sie wird durch zwei Handlungsstränge – das Bildlexikon betrachten und interessante Bilder fotografieren – geprägt. Wichtige, für mehrere Episoden belegte Themen sind das Bildlexikon selbst, das Suchen im Lexikon, das Fotografieren, die Lieblingsfarbe Blau, Dinosaurier und das Vorlesen. Daneben werden in den einzelnen Episoden zahlreiche Einzelthemen aus verschiedenen Sachgebieten (Tiere, Technik, Erdkunde) aufgegriffen. Die Episoden sind thematisch vielfältig verwoben und schliessen an verschiedene vertraute Themen und Praktiken an. Victor beteiligt sich während der ganzen Sequenz intensiv am Gespräch, die verbalen Äusserungen der Forschenden dominieren nur in wenigen spezifischen Passagen (beim Vorlesen, Instruieren und Erklären).

Feinstruktur

Merkmale der einzelnen Episoden

Bei der Analyse der Feinstruktur werden für jede Episode einzelne Merkmale des interaktiven Vollzugs und der sprachlichen Binnenstruktur herausgearbeitet und anschliessend episodенübergreifend verglichen und gebündelt. Die Auswertungen erfolgen auf der Basis der Dokumente "Victor_Familiensequenz_interaktiver_Vollzug" und "Victor_Familiensequenz_sprachliche_Binnenstruktur". Anschliessend werden diese Ergebnisse episodенübergreifend verglichen.

Episode A: Das Bilderlexikon holen und sich einrichten: Victor handelt in dieser Episode sehr initiativ: Er bestimmt eine neue gemeinsame Aktivität (das Bilderlexikon zeigen), beginnt mit den Vorbereitungen (das Buch aus dem Regal holen), organisiert sich die notwendigen Hilfestellungen, bringt ungefragt Zusatzinformationen ins Gespräch ein und thematisiert von sich aus das weitere Vorgehen. Mit diesen Impulsen steuert er den Verlauf der Interaktion. Dabei sind praktische (zum Regal gehen, das Buch zeigen, das Buch übernehmen, zum Sofa tragen, sich hinsetzen und das Buch aufschlagen) und sprachliche Handlungsanteile eng miteinander verwoben. Victor handelt in dieser Episode ausgesprochen adaptiv: Die Interaktion ist geprägt durch einen kontinuierlichen Austausch von kurzen Sprechhandlungen, und Victors reaktive Beiträge sind ausnahmslos präzise auf die vorhergehenden ausgerichtet. Die Forschenden reagieren ihrerseits adaptiv auf Victors Handlungen, setzen neue Gesprächsimpulse sparsam und geben Victor damit viel Gestaltungsraum (DIS macht dieses Rollenverständnis in seiner letzten Äusserung auch noch explizit). Abbrüche von Redewechseln kommen in dieser Episode nicht vor, und spezifische Handlungsmuster sind nicht erkennbar. Victors Anteil an der sprachlichen Interaktion ist gross: In der vergleichsweise kurzen Episode leistet er viele verbale Beiträge. Seine Äusserungen sind in aller Regel ausgebaut (aus mehreren Wörtern bestehend) und differenziert. Victor verwendet spezifisches Wortmaterial (die Modalverben "müssen" und "wollen", die Präposition "auf," den Ausdruck "Couch") und punktuell auch spezifische Verbformen (ein Partizip und einen Imperativ). Er bildet mehrheitlich vollständige Verbalphrasen und korrigiert an einer Stelle einen Kasusfehler. Eine ungewöhnliche Wortstellung könnte auf seinen mehrsprachigen Erwerbskontext hinweisen. Insgesamt zeigt sich Victor in dieser Episode als ausgesprochen initiativer, adaptiver und sprachlich aktiver Gesprächsteilnehmer mit dieser Rolle angemessenen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten.

Episode B: Dinos suchen, blättern und fotografieren: Wie oben bereits ausgeführt, bildet diese Episode keine thematische Einheit. Sie umfasst als Phase zwischen den Episoden A und C insgesamt sieben kürzere Sprechereignisse mit unterschiedlichen Themen. Auch die Strukturen des interaktiven Vollzugs und die sprachlichen Binnenstrukturen sind nicht für die ganze Episode einheitlich. Die im Folgenden dargestellten Befunde sind deshalb als Bündelungen zu verstehen: Sie bilden übergreifende Gemeinsamkeiten ab, die allerdings nicht für jedes einzelne Sprechereignis zutreffen müssen.

Auch in dieser Episode wird die Interaktion überwiegend von Victor gesteuert: Er expliziert sein Handeln (Suchziele und -ergebnisse), gibt den Forschenden Anweisungen (bestimmte Buchseiten anschauen, etwas vorlesen, eine Buchseite fotografieren) und vollzieht Themenwechsel (zwischen den Buchinhalten, dem Buch als Medium und dem Fotografieren). Auf der praktischen Ebene strukturiert er die Interaktion durch das Umblättern der Buchseiten. Die Forschenden beteiligen sich phasenweise stärker an der Steuerung. DIS prägt das Sprechereignis 2 (das erste dieser Episode) und teilweise das Sprechereignis 6 durch das Thema "Fotografieren von interessanten Buchseiten". Beide Forschenden geben auch vereinzelte Impulse zu spezifischen Buchinhalten oder zum Buch als Medium. Die Sprechereignisse werden aber mehrheitlich von Victor initiiert und immer (durch Umblättern) von ihm abgeschlossen. Victor handelt in hohem Mass adaptiv: Er reagiert in aller Regel inhaltlich genau und diskursiv funktional auf die Äusserungen der Erwachsenen, und immer wieder trägt er durch Elaborationen (Präzisierungen, Korrekturen, Begründungen, Beurteilungen, Bezüge) substanziell zur Entwicklung gemeinsamer Gedankengänge bei. Die einzigen erwartungswidrigen Züge (zwei unbeantwortete Fragen) sind nicht als Abbrüche zu verstehen, sondern Victors eifrigem Mit- und Weiterdenken zuzuschreiben. In zwei Fällen greift er von den Forschenden initiierte Themen (Fotografieren, das Buch als Medium) später selbst wieder auf. In dieser Episode zeigen sich drei mehr oder weniger stark ausgeprägte Handlungsmuster: das stetige Umblättern von Buchseiten (verbunden mit dem zur Kenntnis Nehmen, Benennen oder Kommentieren ihrer Inhalte), das Fotografieren von Buchseiten (Angebot oder Auftrag, Bestimmung des Sujets, Einstellung des Bildausschnitts, Diskussion von Schwierigkeiten, Umsetzen von Lösungen, Aufnahme, Zeigen und Beurteilen des Ergebnisses) und das Vorlesen von Textstellen (Auftrag, Bestimmung der Textstelle, Vorlesen, Verständnisfragen stellen, Erklären, Vorwissen einbringen). Victors Anteil an der verbalen Interak-

tion ist auch in dieser Episode insgesamt hoch, aber in den Sprechereignissen 2 (die Fotoaktivität einführen) und 4 (Planetennamen vorlesen lassen) doch deutlich geringer als jener der Forschenden. In diesen Sprechereignissen sind auch deutlich weniger ausgebaute Äusserungen von Victor (und dafür mehr Einzelwortäusserungen) zu beobachten. Die sprachliche Differenziertheit ist insgesamt eher geringer als in der Episode A. Wortwahl und Wortformen sind unspezifisch (vereinzelte Modalverben und Präpositionen; "Adler" und "hellblau" als auffälligste Inhaltswörter; vereinzelte Partizipial- und Imperativformen, eine Konjunktivform), vollständige Verbalphrasen sind im Vergleich mit andern Äusserungen seltener. Stellvertretende Pronomen kommen häufig vor, erfüllen aber mehrheitlich deiktische (nicht kohäsionsstiftende) Funktionen. Punktuell belegt sind Zweitspracherwerbsphänomene (ein Kasusfehler und eine standardsprachliche Wortform), eine Korrektur (eben dieser Wortform) sowie eine Explikation eines deiktischen Bezugs. Diese im Vergleich zur ersten Episode eher reduzierte sprachliche Produktivität und Differenziertheit ist allerdings nicht disfunktional: Beim gemeinsamen Betrachten eines Sachbilderbuchs wird die Sinnkonstruktion durch das Medium massiv unterstützt, und verbale Mittel werden eher komplementär, ergänzend eingesetzt. Zusammenfassend lässt sich diese Episode wie folgt charakterisieren: Victor ist an der Initiative und Steuerung der Interaktionen massgeblich beteiligt, die Erwachsenen nehmen aber phasenweise mehr Einfluss als in Episode A. Die Adaptivität von Victors Handeln ist erneut sehr hoch. Die Interaktion wird durch drei Handlungsformate – Durchblättern, Fotografieren und Vorlesen – massgeblich mitstrukturiert, die alle (ausschliesslich oder auch) von Victor initiiert werden. Victors sprachliche Handlungen sind insgesamt unauffällig, im Vergleich mit der Episode A bezüglich Umfang und Differenziertheit weniger ausgeprägt und insgesamt funktional.

Episode C: Dinos besprechen und fotografieren: Diese Episode besteht aus fünf Sprechereignissen beim Betrachten von Buchseiten mit Dinosaurierdarstellungen. Die sachliche Auseinandersetzung mit Dinosauriern beschränkt sich allerdings auf die ersten beiden Sprechereignisse. Danach geht es thematisch nur noch um Victors Vorlieben oder Abneigungen gegenüber einzelnen Dinos, um die Aufnahme und Verwendung der Fotos sowie um das Bilderlexikon an sich. Victor initiiert und beschliesst alle fünf Sprechereignisse und ist auch wiederholt für weitere Gesprächsimpulse verantwortlich (die Forschenden bringen ihrerseits mehrmals das Fotografieren und einmal das Bilderlexikon zur Sprache). Er handelt erneut sehr adaptiv: Seine Beiträge sind thematisch und diskursiv gut auf die Beiträge der Erwachsenen abgestimmt und in mehreren Fällen trägt er (durch Zurückweisungen und eine elaborierende Begründung) entscheidend zur Weiterentwicklung gemeinsamer Gedankengänge bei. Der einzige Abbruch einer Redeabfolge ereignet sich während einer spielerischen Konfliktsituation: Victor ändert unter dem Druck der kritischen Rückfragen beider Forschender seinen Entschluss (betreffend Fotosujet), womit die Aufforderung zu einer Begründung seiner ursprünglichen Wahl obsolet wird. Auch in dieser Episode sind die Handlungsmuster des Umblätterns und Fotografierens von Buchseiten präsent. Das Umblättern umfasst neben den praktischen Handlungselementen nonverbale Ausdrucksformen (von Erstaunen oder Erschrecken) und verbale Äusserungen (aufmerksamkeitslenkende Hinweise, Beschreibungen und Kommentare). Das Fotografieren spielt in dieser Episode eine zentrale Rolle und wird durch folgende Elemente strukturiert: die Absicht mitteilen (als Wunsch oder Aufforderung); das Sujet wählen, klären und begründen; den Bildausschnitt wählen; Probleme feststellen, erklären, beheben und ihre Lösung bestätigen; das Foto aufnehmen; das Ergebnis zur Kenntnis nehmen und beurteilen; die Verwendung des Fotos aushandeln. Das Handlungsmuster wird in drei (von fünf) Sprechereignissen detailliert durchgespielt. Beim ersten Mal wird es vom Forscher, danach von Victor ausgelöst, die Steuerung bleibt aber weitgehend Sache des Forschers (der auch die Kamera bedient). In den letzten beiden Sprechereignissen verwendet er verschiedene didaktische Formen (Zeigen, Begründen, Simulieren, Zurückfragen, Rückmelden, Modellieren durch lautes Denken) und inszeniert damit zwei schulnahe Vermittlungssituationen. Victors Anteil an den sprachlichen Äusserungen ist auch in dieser Episode mit jenem der beiden Forschenden vergleichbar. In den erwähnten Vermittlungssituationen geht er aber stark zurück. Bezüglich sprachlicher Differenziertheit gleichen sich die Episoden B und C: Lexikalisch (vereinzelte Modalverben und Präpositionen, ein Fachbegriff), syntaktisch (gelegentlich vollständige Verbalphrasen, evtl. ein untergeordneter Teilsatz) und morphologisch (gelegentliche Partizipial- und Imperativformen) ist Victors Sprachproduktion unauffällig. Zweitspracherwerbsphänomene, Korrekturen und Explizierungen deiktischer Bezüge kommen dagegen deutlich häufiger vor – letztere fast immer im Zusammenhang mit der Wahl und Klärung von Fotosujets im Bilderlexikon. Insgesamt wird die Initiative und Steuerung in dieser Episode primär von Victor, aber phasenweise auch von den Erwachsenen ausgeübt. Victors Handlungen sind sehr gut adaptiert. Die beiden Handlungsmuster des Durchblätterns und Fotografierens strukturieren die Episode stark, und Victors sprachliche Äusserungen sind bezüglich Beteiligung und Differenziertheit unauffällig.

Episode D: Den Vulkan suchen, blättern und fotografieren: Diese Episode bildet (wie B) keine thematische Einheit, sondern eine Übergangsphase zwischen den Episoden C (Dinosaurier) und E (Dampfschiff). Sie besteht aus 11 Sprechereignissen mit je unterschiedlichen Themen, die sich (mit einer Ausnahme) auf die Inhalte des Bilderlexikons beziehen. Im Vergleich mit der Episode C steht hier die Auseinandersetzung mit den im Lexikon abgebildeten Sachverhalten wieder stärker im Zentrum. Das Fotografieren von Buchseiten ist zwar während der ganzen Episode präsent, bildet aber nur in drei Sprechereignissen den thematischen Fokus.

Victor initiiert und steuert das gemeinsame Handeln in dieser Episode stark. Bis auf je eine Ausnahme werden alle Einleitungen und Abschlüsse der Sprechereignisse von ihm realisiert. Auch neue Impulse im Verlauf der Sprechereignisse gehen zumeist auf sein Konto, Initiativen der Forschenden sind nur vereinzelt zu beobachten. Victor interagiert wiederum sehr adaptiv: Er reagiert auf sämtliche Züge der Forschenden inhaltlich und diskursiv angepasst, und es kommen keine Abbrüche vor. An verschiedenen Stellen elaboriert er die gemeinsamen Gedankengänge (z.B. durch Zurückfragen, Erklären, Vermuten, Ergänzen, Präzisieren, Relativieren, Beurteilen, Widersprechen oder Verbieten). Die einzige diskursive Störung wird durch den Forscher verursacht: Als er eine Buchseite ohne Auftrag fotografiert, unterbricht Victor das Gespräch mit der Forscherin abrupt, um ihn zur Rede zu stellen. Die Episode wird sehr deutlich durch das Handlungsmuster des Umblätterns strukturiert: Mit Ausnahme der erwähnten Konfliktsituation sind alle Grenzen zwischen den Sprechereignisse durch Umblättern markiert. Die Inhalte der neu aufgeschlagenen Seiten werden ignoriert, bestaunt, benannt, beschrieben, erklärt und beurteilt, oder sie lösen Fragen aus. Auch das Fotografieren ist als Handlungsmuster präsent. Es findet mehrmals ohne oder mit geringer Beteiligung von Victor (nur beim Auftrag und bei der Beurteilung) statt. In zwei Sprechereignissen ist es stärker ausgebaut (Auftrag erteilen, Sujet bezeichnen, Vorliebe begründen, Bildausschnitt überprüfen, Ergebnis überprüfen, Aufnahmeproblem lösen). Victor ist in ähnlichem Mass an der sprachlichen Interaktion beteiligt wie die beiden Forschenden. In einem Sprechereignis (beim Erklären unterschiedlicher Kameratypen) ist er vor allem in der Rolle des Rezipienten, in allen anderen Sprechereignissen ist die sprachliche Produktion der Beteiligten ausgewogen. Die Differenziertheit seiner sprachlichen Äusserungen ist ausgeprägter als in den Episoden 2 und 3: Lexikalisch zeigt sich das in der wiederholten Verwendung von Modalverben (wollen, dürfen, können), Präpositionen (auf, im, an, auf, vom) und spezifischen Begriffen (Vulkan, Wolf, Hirsch, Eisbär, Fotoapparat, Lok), syntaktisch im hohen Anteil an vollständigen Verbalphrasen (daneben kommen auch je ein neben- und untergeordneter Teilsatz vor). Auch Kohäsions- und Kohärenzmittel sind zu beobachten: Victor verwendet wiederholt logische Konjunktionen (aber, weil, sogar, wenn) und Pronomen, die auf vorgängige Äusserungen (nicht auf Bilder oder Situationsaspekte) referieren. Morphologisch zeigen sich dagegen keine Unterschiede zu den vorangehenden Episoden (Victor benutzt einzelne Partizipial- und Imperativformen). An drei Stellen nimmt Victor Reparaturen vor (chönd > chasch, dra > druf, Foti > Fotiapparat). Zweitspracherwerbssphänomene sind vergleichsweise häufig, was ebenfalls als Hinweis auf erhöhte sprachliche Differenziertheit interpretiert werden kann. Insgesamt zeigt sich Victor auch in dieser Episode als initiativer und diskursiv kompetenter Gesprächsteilnehmer. Die Interaktion wird durch die Formate des Durchblätterns und – weniger ausgeprägt – des Fotografierens stark strukturiert. Victor ist sprachlich engagiert und äussert sich sehr differenziert.

Episode E: Das Dampfschiff besprechen und fotografieren: In dieser letzten Episode ist Victor deutlich weniger an der Steuerung der Interaktion beteiligt. Nachdem er – dem Handlungsmuster des Umblätterns folgend – ein Gespräch über eine neue Buchseite (zum Dampfschiff) initiiert hat, übernehmen die Forschenden die Steuerung: DIS lanciert die Suche nach dem Schiffsnamen und leitet später das Handlungsmuster Fotografieren ein. Beide Forschenden stellen Victor Fragen, geben ihm Hinweise und Aufträge, lesen Textstellen vor und erklären ihm Sachverhalte. Damit inszenieren sie eine stark didaktisch geprägte Lehr-Lernsituation. Victor handelt aber auch in dieser stärker reaktiven Rolle sehr adaptiv, sowohl thematisch als auch diskursiv fein auf die Äusserungen der Forschenden abgestimmt. Allerdings bricht er in dieser Episode zweimal einen Redewechsel ab, indem er auf Fragen der Forscherin gar nicht oder mit einem Themenwechsel reagiert. Als Handlungsmuster ist in dieser Episode wieder das Vorlesen von Textstellen relevant. Realisiert wird es als Markieren der Vorlesehandlung (z.B. durch den deiktischen Hinweis: "steht da"), Vorlesen und Bestätigung des Verstehens (durch paraverbale Signale oder verbale Kommentierung). Victor ist beim ersten Sprechereignis – in Übereinstimmung mit dessen didaktischem Charakter und der damit verbundenen asymmetrischen Rollenverteilung – sprachlich markant weniger beteiligt als sonst in dieser Sequenz. Am zweiten Sprechereignis ist er wieder stärker beteiligt. Auch die sprachliche Differenziertheit spiegelt diesen Unterschied deutlich: Lexikalische, syntaktische und

morphologische Feinheiten (Fachbegriffe, Modalverben, vollständige Verbalphrasen, eine Partizipialform) sowie Korrekturen zeigen sich v.a. im zweiten Sprechereignis. Kohärenzmittel und vereinzelte Zweitspracherwerbsphänomene sind dagegen über die ganze Episode verteilt. Victor zeigt sich hier als deutlich weniger initiativer, dabei aber in der Regel adaptiert handelnder Gesprächsteilnehmer. Das Handlungsmuster Vorlesen strukturiert die Episode stark, und Victors sprachliche Produktivität und Differenziertheit ist in die Episode charakterisierenden didaktischen Sprechereignis deutlich geringer als in den andern Episoden.

Vergleich der Episoden und Charakterisierung der Sequenz

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschieden zeigen sich im Vergleich dieser fünf Episoden? In der folgenden Matrizze werden einige zentrale Merkmale des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, interaktive Adaptivität, Verwendung spezifischer Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (Victors verbale Anteile an der Interaktion, deren verbale Differenziertheit) synoptisch dargestellt. Die Einschätzung erfolgte entlang der oben (im Kapitel 6.4) beschriebenen Leitfragen:

	A	B	C	D	E
Initiative und Steuerung					
interaktive Adaptivität					xx
spezifische Handlungsmuster		Durchblättern Fotografieren Vorlesen	Durchblättern Fotografieren	Durchblättern Fotografieren	Fotografieren Vorlesen
verbale Anteile					
verbale Differenziertheit					

Abbildung 74: Synoptischer Vergleich der 5 Episoden von Victors Familiensequenz anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit); gelb = geringe Ausprägung, orange = mittlere Ausprägung, rot = starke Ausprägung. x = erwartungswidrige Abbrüche. Fett gedruckte Handlungsmuster sind in der Episode besonders relevant.

Mit Ausnahme der letzten Episode ist Victor sehr aktiv an der Ausgestaltung dieser Sequenz beteiligt. Er initiiert und steuert die Interaktion in den ersten vier Episoden eigenständig, in A und D fast im Alleingang, in B und C unter stärkerer Beteiligung der Forschenden. In der letzten Episode sind die Rollen vertauscht: Victor folgt den Vorgaben der Erwachsenen, die hier ein didaktisches Lehr- und Lerngespräch inszenieren. Victors Handlungen sind während der ganzen Sequenz sowohl thematisch als auch diskursiv sehr genau an die Handlungen der Forschenden adaptiert. Er beteiligt sich durch Klärungen und vielfältige Elaborationen stark an der gemeinsamen Sinn-Ko-Konstruktion, und in den vier von Victor gesteuerten Episoden kommen keine unerwarteten Abbrüche vor. Auch in der letzten, von den Forschenden dominierten Episode handelt Victor adaptiv, hier (und nur hier) sind aber auch diskursive Störungen zu beobachten. Bis auf die erste Episode, in welcher das Arrangement "Buchbetrachtung" ausgehandelt und vorbereitet wird, spielen Handlungsmuster immer eine wichtige Rolle. Das Durchblättern des Bilderlexikons gibt Victor die Möglichkeit, die Interaktion durch sein praktisches Handeln zu kontrollieren. Beim Vorlesen von Textstellen ist er dagegen auf die Expertise der Erwachsenen angewiesen. Das Fotografieren wird zwar vom Forscher praktisch ausgeführt, aber vorwiegend von Victor initiiert und von beiden gemeinsam thematisiert. Im Verlauf der Sequenz sind zunächst die Handlungsmuster relevant, die Victor Einflussnahme und Kooperation ermöglichen (das Durchblättern in B bis D und das Fotografieren in B bis E). In der letzten Episode (E) steht dagegen das Vorlesen im Vordergrund, und das Durchblättern entfällt. Auch hier zeigt sich der erwähnte Rollenwechsel deutlich. Die Beteiligung der AkteurInnen am Gespräch ist in den mittleren Episoden B bis D (die gemeinsam etwa 5/6 der Gesamtdauer ausmachen) ausgewogen. Beim Aushandeln und Vorbereiten des Arrangements (Episode A) spricht Victor deutlich mehr und beim didaktischen Lehr- und Lerngespräch (E) deutlich weniger als die Forschenden. Auch die sprachliche Differenziertheit ist in der ersten Episode stärker, in den mittleren tendenziell unauffällig (in D aber stärker als in B und C) und in der letzten schwächer ausgeprägt.

Wie korrespondieren die fünf Merkmalsgruppen im Verlauf der Sequenz? Wie bereits mehrfach erwähnt lassen sich drei Phasen sehr deutlich unterscheiden: In der (kurzen) Einstiegsphase wird das Arrangement "gemeinsame Buchbetrachtung" ausgehandelt und vorbereitet. Es handelt sich um einen Vorschlag von Victor, und es geht darum, die Ausgangsbedingungen für diese Aktivität herzustellen. Die Ausprägungen der fünf Merkmalsgruppen entsprechen diesem Sachverhalt genau: Ein vorstrukturierendes Handlungsmuster ist (noch) nicht etabliert. Victor initiiert und steuert stark, handelt sehr adaptiv und spricht viel und differenziert, um seinen Vorschlag umzusetzen. In der (langen) mittleren Phase der Sequenz (Episoden B bis D) sind das von Victor kontrollierte Handlungsmuster "Duchblättern" und das kooperative "Fotografieren" wirksam, und der sprachliche Aushandlungsbedarf ist geringer. Entsprechend unauffälliger sind auch die Ausprägungen der Merkmale Initiative und Steuerung, Sprechanteil und sprachliche Differenziertheit (die Adaptivität bleibt konstant hoch). Die (kürzere) Schlussphase (Episode E) ist geprägt vom erwähnten didaktischen Lehr-Lerngespräch und dem damit verbundenen Rollenwechsel: Im Vordergrund steht nun das Handlungsformat "Vorlesen", das Victor weniger und den Forschenden mehr Einflussnahme ermöglicht, und Victors Initiative und Steuerung, die Adaptivität seiner Beiträge, sein Sprechanteil und die Differenziertheit seiner Äusserungen sind ist deutlich geringer ausgeprägt. Zwischen den einzelnen Merkmalsgruppen zeigen sich verschiedene Bezüge: Erstens verändern sich Victors Initiative und Steuerung, sein Sprechanteil und seine sprachliche Differenziertheit weitgehend parallel, mit anderen Worten: Er spricht meistens mehr und immer differenzierter, wenn er die Interaktion stärker aktiv beeinflusst (und er spricht weniger und weniger differenziert, wenn andere AkteurInnen die Steuerung übernehmen). Zweitens lässt sich eine reziproke Beziehung zwischen den Merkmalsgruppen Initiative und Steuerung und Handlungsmuster erkennen: In Episoden, die durch Handlungsmuster vorstrukturiert sind, ist weniger interaktive Steuerung notwendig, und damit beshetht auch ein geringerer sprachlicher Aushandlungsbedarf. Drittens scheint die ausgeprägte Adaptivität von Victors Handeln konstant, d.h. von der Dynamik der Sequenz und den anderen Merkmalsgruppen relativ unabhängig zu sein. Dieser Befund verweist sowohl auf Victors diskursive Fähigkeiten als auch auf den harmonischen, weitgehend störungsfreien Verlauf dieser Sequenz.

Zusammenfassend lässt sich Victors Beteiligung an dieser Sequenz wie folgt charakterisieren: Victor ist ein hoch kompetenter Gesprächsteilnehmer, der sein Handeln in unterschiedlichen Situationen thematisch und diskursiv sehr fein auf die Beiträge der Beteiligten und den Gesprächsverlauf abstimmt. Bei der Ausgestaltung von Interaktionen kann er bestimmende, sich mitbeteiligende oder nachvollziehende Rollen übernehmen. Er beteiligt sich in dieser Sequenz an drei Handlungsmustern: Das Durchblättern des Bilderlexikons ist ein ihm vertrautes Muster, welches er selbständig nutzt, um das gemeinsame Handeln zu strukturieren. Beim Fotografieren und Vorlesen ist er auf die Berechtigung (Fotokamera) bzw. Expertise (Lesen) der Forschenden angewiesen. Hier beschränkt sich seine Einflussnahme zunächst auf das Initiieren der Muster. Beim Fotografieren wird seine Beteiligung an der interaktiven Ausgestaltung aber mit zunehmender Vertrautheit stärker. Sprachlich ist Victor je nach Anforderung der Situation ausgeprägt oder ausgewogen produktiv. Er kann sich sprachlich adäquat, bei Bedarf auch differenziert ausdrücken. Die gelegentlich auftretenden, durch Victors Mehrsprachigkeit bedingten Interferenzen sind punktuell und beeinträchtigen sein sprachliches Handeln nicht. Die gelegentlichen formalen und inhaltlichen Korrekturen weisen auf ein gut funktionierendes selbstreflexives Monitoring der eigenen Sprachproduktion hin.

Literale Fähigkeiten

Nachdem die Familiensequenz von Victor bisher im Hinblick auf ihre Interaktionsmerkmale untersucht wurde, geht es im Folgenden um die Realisierung literaler Fähigkeiten. Dazu werden die Befunde zu den fünf Dimensionen von Literalität zusammenfassend dargestellt, exemplarisch veranschaulicht und abschliessend gebündelt.

Einzelne Dimensionen von Literalität

In dieser Sequenz finden sich Belege für vier Dimensionen von Literalität. *Realitätsbezogene literale Fähigkeiten* zeigen sich im Hinblick auf die Thematisierung 1. zeitlich distanter, 2. intrasubjektiver und 3. medial repräsentierter Sachverhalte. Erstens bezieht sich Victor mehrmals auf Ereignisse, die in der Vergangenheit (bei einem unserer früheren Besuche, im Verlauf des letzten Jahrs, während seiner bisherigen Lebenszeit) stattgefunden haben oder ausgeblieben sind. Er stellt auch Bezüge auf die unmittelbare oder nähere Zukunft her, wenn er sich zu bevorstehenden gemeinsamen Aktivitäten oder zur weiteren Verwendung der heute aufgenommenen Fotos äussert. Zweitens gibt Victor sehr oft Einblick in

seine eigenen Gedanken und Gefühle: Er spricht über seine Absichten (z.B. die Buchseiten mit den Dinos oder Vulkanen zu suchen), seine Vorlieben (z.B. die Farbe Blau oder eine Lokomotive) und Abneigungen (den Dino mit den grossen Augen), seine Wünsche (z.B. eine Vergrösserung des Dampfschiff-Fotos), sein Wissen bzw. seine Wissenslücken (Planetennamen, die er nicht kennt) und seine Wahrnehmungen (was er auf dem Display der Fotokamera erkennen kann).

VICTOR: [...] Ihr chönd denn das Foti bhalte. DIS: Mir schicked's dir denn, oder? Denn hesch es du ä. VICTOR: Ja. Vom he- ganz blaue. DIS: Alli wo mir händ. (2s) VICTOR: Nei, bitte nöd de mit de grosse Auge. SKU: De nöd? VICTOR: Nei. SKU: \$ Wieso nöd? VICTOR: Ja, will d- de isch- ... weisch de han ... ich e chl- find ich e chli en zlustige. De zlustige wet ich ebe nöd. SKU: Aha. VICTOR: Han ich nöd so gern. Nöd gern.

Protokollauszug 19: Victor formuliert seine Abneigung gegenüber dem Dino mit den grossen Augen. Der Ausdruck "zlustige" steht vermutlich stellvertretend für ein unangenehmes Gefühl wie 'unheimlich' oder 'bedrohlich'. \$ = leises Lachen

Drittens befasst sich Victor in dieser Sequenz vertiefend (nicht nur benennend, sondern elaborierend) mit diversen medial – durch die Bilder des Lexikons – vermittelten Sachthemen wie Meteoriten, Dinosauriern, Wölfen, Kameras, Telefonen, Autos und Lokomotiven.

VICTOR: Oh! Bitte no de Wo::lf. (SKU \$) De isch us- uf- en Hirsch! DIS: Ja, warum echt? Was denksch? VICTOR: Äh, will er höher will si.



DIS: Ich glaub öpis anders. VICTOR: Was denn? DIS: Ich glaub er hät en gjagt (SKU: Mhm.) und frisst en nachher. SKU: Chönt no si, hä? VICTOR: Ja. SKU: Do het's ja no meh als eine, hä? VICTOR: Die striüet sich. SKU: Oh. VICTOR: Ou, lug mal, da het's no eine. SKU: Ja! VICTOR: Und de. SKU: Und was macht echt de da? VICTOR: De ... äh ... hü::lt. De tut rede. ... Warum im Himmel? SKU: Hä? ... Warum im- gäg de Himmel ufe, ja. VICTOR: Ja. (2s)

Protokollauszug 20: Victor benennt das abgebildete Tier und unterhält sich mit den Forschenden vertiefend über sein aktuelles Verhalten, mögliche Motive dafür, weitere Mitglieder des Wolfsrudels und die (kommunikative) Funktion des Wolfsgeheuls. \$ = leises Lachen

Für *fiktionale literale Fähigkeiten* lassen sich in dieser Sequenz keine Belege finden.

Medial schriftliche literale Fähigkeiten sind beim gemeinsamen Betrachten eines Sachbilderbuchs erwartungsgemäss präsent. Dabei stehen zwei Aspekte im Vordergrund: das Wissen über die Erscheinungsform und Funktion der Schrift und die funktionale Handhabung des Mediums Buch. Erstens weiss Victor bereits Einiges über die Schrift als konventionelles Zeichensystem: Er erkennt sie mühelos und sicher auf Seiten des Bilderlexikons, weiss um ihre Funktion als Informationsträger und erschliesst sich ihre Bedeutung gezielt, indem er sich bestimmte Passagen von den schriftkundigen Erwachsenen vorlesen lässt.

SKU: Mhm. (3s) Hät e ken - stah e ken Name ... uf dem Schiff? (VICTOR: Mol da!) Die hend doch immer en Name! (3s) DIS: Zeig! SKU: Nhn. DIS: 'Sonnendeck' stah da. VICTOR: Da nü- DIS: Aber nöd wie's Schiff gheisst. SKU: Hät's do hine käne dra? Normal sind's doch da irgendwo aagschribe, da hine? DIS: Mhm. VICTOR: Villicht stah es da? SKU: Det stah 'Bullaugen'. VICTOR: Und da? SKU: 'Promenadendeck' ... da. VICTOR: Ah. SKU: Gsehsch, da isch es Pfiili (VICTOR: Ja.) da übere, hm? VICTOR: Ah, ja. Da m- ... und da? (3s) SKU: Döt stah ... du da muss ich grad selber luege. 'Das Rettungsboot wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts von dem Englischen Kutschenbauer (VICTOR: Ah.) Lionel Looking entwickelt.' VICTOR: Ah, dä- dänn Sheisst das Schiff eso\$. (2s)

Protokollauszug 21: Das Abgebildete Dampfschiff trägt keinen Namenszug auf dem Heck. Victor weist auf verschiedene Beschriftungen (Bildlegenden) hin, lässt sie sich vorlesen und versteht, dass es sich dabei nicht um den Schiffsnamen handeln kann. Schliesslich entscheidet er sich im Scherz für den vorgelesenen (Personen-)Namen. \$ = lachend gesprochen

Zweitens zeigt sich Victor sehr gewandt in der praktischen Handhabung von Büchern: Unter gezieltem Einbezug unserer Hilfestellungen sucht und findet er das gewünschte Bilderlexikon im grossen Bücherregal und richtet sich damit auf dem Sofa ein. Er schlägt es auf, blättert je nach Bedarf mehrere oder einzelne Seiten um und bewegt sich im Buch gezielt vor- und rückwärts. Er stellt Vermutungen an, wo sich bestimmte Inhalte (die Dinos) im Buch befinden, thematisiert wiederholt seinen Suchprozess (was er suchen will oder gefunden hat) und findet die gesuchten Inhalte ohne unsere Hilfe.

VICTOR: Lue- ... Ja, aber an ... nu- wo- (Umblättern) jetz suechmer ... SKU: Die Dinosaurier gäll, wetsch? VICTOR: Ja. (Umblättern) Villicht isch er det. SKU: Isch er chli wiiter vore, villicht? [...] (Umblättern) VICTOR: AH, jetz sind mir scho ver- Gsehsch, da sind jetz Dino cho. SKU: Ah, lug jetz, da, ja

Protokollauszug 22: Victor expliziert sein Suchziel, blättert im Lexikon und findet die gesuchten Seiten mit den Dinos.

Von den *weiteren schulnahen sprachlichen Fähigkeiten* sind alle drei – 1. das Instruieren, 2. das Erklären und 3. das Argumentieren – in dieser Sequenz ausgesprochen dicht und vielfältig belegt. Erstens gibt Victor in sehr vielen Situationen kurze Anweisungen. Sie sind als Bitte, Aufforderung oder Erlaubnis ausformuliert und sollen die Forschenden beispielsweise dazu bringen, etwas anzuschauen, vorzulesen, zu zeigen oder zu fotografieren. Neben affirmativen kommen auch negative Anweisungen vor, also Aufforderungen, etwas zu unterlassen (z.B. auf ein Foto zu verzichten oder Victor ein bestimmtes Foto nicht zuzusenden; vgl. oben, Protokollauszug 19). Es gibt auch mehrere Beispiele dafür, dass Victor eine Anweisung in einem zweiten Schritt noch präzisiert. Mehrschrittige, komplexe Instruktionen sind nicht belegt, in der Situation des gemeinsamen Betrachtens eines Bilderlexikons aber auch nicht angelegt. Für Anweisungen der Forschenden an Victor (und deren Ausführung) gibt es einen einzelnen Beleg, was auf die klare Rollenverteilung in dieser Sequenz zurückzuführen sein dürfte (Victor definiert die gemeinsamen Aktivitäten).

DIS: Söll ich da e Foti mache? VICTOR: Ja, aber nume d'Schere. DIS: Zeig emal. Musch d'Händ e chli da- VICTOR: Aber ohni Blitz. DIS: Ja.

Protokollauszug 23: Victor bestätigt einen Auftragsvorschlag des Forschers, präzisiert ihn (nicht der ganze Krebs, sondern nur seine Scheren sollen fotografiert werden) und erinnert ihn daran, den Blitz auszuschalten.

Zweitens kommentiert und erklärt Victor in dieser Sequenz zahlreiche Sachverhalte und einzelne Vorgehensweisen. Oft beschränkt er sich nicht darauf, die Objekte im Bilderlexikon zu identifizieren, sondern fügt ihren Bezeichnungen kommentierende Attribute bei (z.B. dass der Wolf auf einem Hirsch sitzt oder dass er das Telefon lustig findet). Daneben sind verschiedentlich auch Erklärungen im engeren

Sinn belegt: Victor formuliert in diesen Fällen zusätzlich zu den Bezeichnungen der Objekte auch Erläuterungen bestimmter Sachverhalte (z.B. des Verhaltens der Wölfe, s. oben, Protokollauszug 20), erkundigt sich bei uns (z.B. zum Standort des Windgenerators) oder stellt selbst Vermutungen an (z.B. zum Verschwinden der Autos in einem "Loch"). Die beobachteten Erklärungen beziehen sich aber nicht nur auf die im Lexikon dargestellten Sachverhalte, sondern auch auf die reale Situation und das Handeln der Beteiligten. So erklärt Victor etwa die Hintergründe der von ihm vorgeschlagene Prozedur der Buchauswahl, oder er versteht eine längere Erklärung der Forschenden zum Problem des Schattenwurfs beim Fotografieren (und beweist sein Verständnis durch entsprechende Signale und Handlungen).

VICTOR: Ich wet öpis eu zeige. DIS: Was? VICTOR: Das Buech denk! DIS: Oh, ja. SKU: Ä hä. (Er geht weg, zum Bücherregal) VICTOR: Ah da münd er mitcho. DIS (folgt ihm): Sölled mir mitcho? VICTOR: Ja. Ich chume nüd ane. DIS: Mir dörfed's schon neh, oder? VICTOR: Ja. Aber zerst müemers no sueche. DIS: Söll ich dich lupfe? VICTOR: Ja. Aber da musch da in Lade, da isch es halt. DIS: Das? VICTOR: Genau, ja! DIS: Lueg ich gib's dir abe. VICTOR: Das han ich neu übercho.

Protokollauszug 24: Victor teilt den Forschenden seine Absicht mit, weist sie an, mitzukommen, erklärt ihnen sein Handlungsproblem (das Buch ist im Regal für ihn unerreichbar) und die Vorgehensweise (das Buch muss zuerst gesucht werden, der Forscher muss dazu den unter dem Regal aufgebauten Kaufladen betreten), identifiziert das gefundene Buch und erklärt seine Herkunft.

Drittens gibt es viele Belege für Victors variantenreiches Argumentieren: Er begründet seine eigene Position (z.B. seine Vorliebe für blaue Objekte oder sein Auswahlkriterium für ein Fotosujet), überprüft Aussagen der Forschenden (z.B. über die Position der Seiten über Dinosaurier im Buch) und ggf. bezieht eine Gegenposition (z.B. bezüglich des im Lexikon dargestellten Kameratyps). Bei kontroversen Positionen hat er verschiedene Möglichkeiten in seinem Repertoire: Er beharrt auf seiner Ansicht (z.B. bezüglich weiterer Kameraabbildungen im Lexikon), schliesst sich der Ansicht der Forschenden an (z.B. bezüglich des Motivs des Wolfs, sich auf den Hirsch zu stellen; s. oben, Protokollauszug 20) oder entschärft die Kontroverse durch eine Anpassung der Frage- oder Problemstellung (z.B. indem er ein anderes Fotosujet wählt). Ausserdem beurteilt Victor in verschiedenen Situationen das Handeln der Forschenden, etwa wenn er die aufgenommenen Fotos begutachtet oder wenn er ihnen implizite oder explizite Vorwürfe macht (z.B. weil sie eine unnötige Frage gestellt, etwas vergessen oder ohne Auftrag fotografiert haben).

VICTOR: HE, das han ich nöd welle! DIS: \$Oh\$! ... Stimmt, häsch rächt. SKU \$ (Umblättern) Was söll ich jetzt mache? (Umblättern) VICTOR: Nüt, chasch es bhalte denn. DIS: Guet. (Umblättern) VICTOR: Mir dörfsch es nöd zeige. (mehrmaliges Umblättern) DIS: OK, denn tuen i eifach nöd us- (Umblättern) nöd usedrucke für dich? (mehrmaliges Umblättern) VICTOR: Für eu chön- ... (Umblättern) chasch es-

Protokollauszug 25: Victor tadelt den Forscher, weil er ohne seine Zustimmung eine Buchseite fotografiert hat. Er gibt ihm Anweisungen, wie er mit dieser Aufnahme umzugehen habe.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigt Victor in dieser Sequenz, wenn er Medien – konkret: das Bildlexikon und seine Eigenschaften – thematisiert. Er bezieht sich dabei auf die Dicke des Buches, die grosse Anzahl Seiten und sein Gewicht (das ihm schwer auf den Knien lastet). Zudem erwähnt Victor mehrmals weitere Bilder-Sachbücher, die ihm wichtig sind (ein Weltraumbuch und ein Buch über Dinosaurier).

VICTOR: Ganz vili. (Umblättern) Das sind- (Umblättern) ich glaub das sind, das sind tuusig Blätter. SKU: Mhm. So nes dicks Buech, hä? VICTOR: Ja, (Umblättern) das sind tuusig Blätter, boa! (2s) (Umblättern) VICTOR: Oah, ich cha's fast nüme hebe (Umblättern) mit mine Füess. DIS: Wetsch es uf de Tisch tue? (Umblättern) VICTOR: Ja, das wär no ganz guet.

Protokollauszug 26: Victor thematisiert die grosse Seitenzahl und das Gewicht seines Bilderlexikons und beurteilt den Lösungsvorschlag des Forschers.

Charakterisierung der von Victors realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: zeitlich distante (vergangene, zukünftige) Ereignisse (Episoden A, B, D, E) und eigene Gedanken und Gefühle (A–E) thematisieren sowie Sachwissen aus Medien erschliessen (B–E)
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: keine Befunde
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: konventionelle Zeichensysteme erkunden (Schrift erkennen, Bedeutungsgehalt der Schrift verstehen; B, E) sowie Printmedien (Bücher) funktionsgemäss handhaben (A–E)
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: (kurze) Handlungsanweisungen geben, (medial vermittelte und situative) Sachverhalte und Vorgehensweise erklären sowie Standpunkte beziehen, aushandeln und beurteilen (jeweils A–E)
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: Medien (materielle und thematische Eigenschaften von Büchern) thematisieren (A–C)

Die Einschätzung der Episoden hinsichtlich der Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen erfolgte gemäss den in Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel mitreferiert.

Verschränkung der Analysen

Abschliessend werden die Befunde der verschiedenen Analysen verschränkt. Zunächst werden die Ergebnisse zur Feinstruktur und zu den literalen Fähigkeiten verglichen. Diese Befunde werden anschliessend zu einer integralen Charakterisierung dieser Familiensequenz verdichtet.

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)					literale Fähigkeiten				
	Initiat. / Steuer.	Adaptivität	Handmuster	verbale Anteile	verbale Differ.	realitätsbez.	fiktional	medial schriftl.	"schulnah"	objektivierend
A	rot	rot	gelb	rot	rot	hellgrau	-	hellgrau	hellgrau	hellgrau
B	orange	rot	D, F, V	orange	orange	hellgrau	-	hellgrau	hellgrau	hellgrau
C	orange	rot	D, F	orange	orange	hellgrau	-	hellgrau	hellgrau	hellgrau
D	rot	rot	D, F	orange	rot	hellgrau	-	hellgrau	hellgrau	-
E	gelb	orange	F, V	gelb	gelb	hellgrau	-	hellgrau	hellgrau	-

Abbildung 75: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Victors Familiensequenz. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Handlungsmuster: D = Durchblättern, F = Fotografieren, V = Vorlesen. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege

Realitätsbezogene konzeptionell schriftliche Fähigkeiten zeigen sich in allen fünf Episoden. In C (Dinos besprechen und fotografieren) fehlen Belege für das Thematisieren zeitlich distanter Ereignisse. Die Interaktion ist in dieser Episode (beim Fotografieren von Buchseiten) stark situations- und medienbezogenen, es ist deshalb nicht überraschend, dass keine situationsübergreifenden Referenzen vorkommen. Auch dass in A (Das Bilderlexikon holen und sich einrichten) noch keine Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bilderlexikons stattfindet, ist selbstverständlich und erlaubt keine Rückschlüsse auf mögliche Bezüge zwischen Interaktionsmerkmalen und Fähigkeiten.

Fiktionale konzeptionell schriftliche Fähigkeiten sind für diese Sequenz nicht belegt. Auch dieser Befund ist nicht überraschend: Das Bilderlexikon ist ein dezidiert realitätsbezogenes Medium und das Fotografieren ein wirklichkeitsdarstellendes Verfahren. Er bestätigt den engen Zusammenhang zwischen Aspekten des Arrangements wie Medientypen und Handlungsmustern einerseits und realisierten sprachlichen Fähigkeiten andererseits.

Medial schriftliche Fähigkeiten sind in allen fünf Episoden präsent. Erwartungsgemäss durchgängig zu beobachten ist die praktische Handhabung des Bilderlexikons als Buch. Schriftbezogene Fähigkeiten zeigt Victor in den Episoden B und E. Gemeinsam ist diesen Episoden die starke Steuerung durch Handlungsmuster und das Vorkommen des Handlungsmusters Vorlesen. Ausserdem sind Initiative und Steuerung, verbale Anteile und verbale Differenziertheit jeweils weniger ausgeprägt als in den vorhergehenden Episoden. Dieser Befund bestätigt sich klar, wenn anstelle der Episoden die einzelnen Sprechereignisse (Nr. 4 und 25) verglichen werden: Im Kontext des Vorlesens sind Victors sprachliche Beteiligung und Differenziertheit sowie (bei 25) seine Initiative und Steuerung deutlich reduziert, und neben dem Erkennen von Schrift und dem Verstehen vorgelesener Passagen sind kaum weitere Fähigkeiten belegt.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind ebenfalls in allen fünf Episoden zu beobachten. Dieser Befund trifft auch auf die einzelnen Feinkategorien zu: Instruierende, erklärende wie argumentierende Sprachhandlungen von Victor sind in der ganzen Episode durchgängig präsent. Damit lassen sich keine Bezüge zu Interaktionsmerkmalen feststellen.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigen sich in den ersten zwei Episoden (A und B, für C liegt nur ein Einzelbefund vor). Sie tragen keine gemeinsamen Interaktionsmerkmale, die sie von anderen Episoden unterscheiden würden. Das Gespräch über Bücher dürfte primär mit dem spezifischen Arrangement – ein Buch gemeinsam anschauen – zusammenhängen.

Im Hinblick auf literale Fähigkeiten sind die Episoden A und B etwas reichhaltiger als die übrigen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die in A und B zusätzlich beobachtete Dimension der Sprache objektivierenden Fähigkeiten nur punktuell belegt ist: Die anderen drei Literalitätsdimensionen – realitätsbezogene, medial schriftliche und weitere "schulnahe" Fähigkeiten – sind in allen Episoden sehr viel stärker präsent. Es lassen sich somit keine markanten Unterschiede zwischen den einzelnen Episoden feststellen.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Welches sind nun die charakteristischen Merkmale dieser ersten Familiensequenz von Victor? Die *Grobstrukturanalyse* zeigt eine grosse Homogenität: Die situativen Bedingungen (Raum, beteiligte Personen) bleiben über alle Episoden hinweg konstant. Thematisch geht es primär um die (variierten) Inhalte des Bilderlexikons und um das Fotografieren. Diese beiden Stränge ziehen sich durch die ganze Sequenz und geben ihr einen starken Zusammenhalt. Victor hat einen grossen Anteil an den sprachlichen Interaktionen, der nur in spezifischen Sprechereignissen etwas zurückgeht. Die Sequenz lässt sich auf der Ebene der Grobstruktur als Teil eines übergeordneten (und noch etwas länger andauernden) Arrangements "gemeinsam ein (Sach-)Bilderbuch anschauen" charakterisieren. Victor realisiert damit in Abwesenheit seiner Mutter eine langandauernde gemeinsame Aktivität mit den Forschenden, die massgeblich von ihm ausgestaltet wird. Dabei schliesst er situativ und thematisch an frühere Erfahrungen mit den beiden BesucherInnen an.

Aus der *Feinstrukturanalyse* wird deutlich, dass Victor ein ausgesprochen kompetenter Gesprächsteilnehmer ist, der (fast) immer sowohl thematisch als auch diskursiv präzise auf die Beiträge der andern Beteiligten reagiert und sich womöglich stark an der Initiierung und Steuerung von Sprechereignissen beteiligt. Vertraute Handlungsmuster (Durchblättern) nutzt er aktiv zur Strukturierung der Interaktionen, in neuen (Fotografieren) übernimmt er schrittweise aktivere Rollen. Sein sprachliches Handeln ist gut an den unterschiedlichen Strukturierungsbedarf der Episoden angepasst: Er spricht mehr und differen-

zierter, wenn die Interaktion weniger durch Handlungsmuster vorstrukturiert ist. Diese aktive und kompetente Teilhabe am gemeinsamen (praktischen und sprachlichen) Handeln ist aber auf ein komplementäres Rollenverständnis der anderen Beteiligten angewiesen: Im zweitletzten Sprechereignis der Sequenz, als die Forschenden anhand des Handlungsmusters "Vorlesen" eine stärker didaktisch ausgeformte Lehr-Lernsituation inszenieren, sind Victor's Initiative und Steuerung, aber auch seine Adaptivität sowie seine sprachliche Beteiligung und Differenziertheit deutlich weniger ausgeprägt. Dieser Befund wirft Fragen nach der Ausgestaltung von pädagogischen Interaktionen auf, die sowohl die Wissensvermittlung durch die Erwachsenen als auch eine aktive Teilhabe der Kinder ermöglichen.

Die *Analyse der literalen Fähigkeiten* zeigt, dass Victor in allen Episoden vielfältige realitätsbezogene, und "schulnahe" Fähigkeiten beweist. Medial schriftliche Fähigkeiten sind insgesamt weniger ausgeprägt und Sprache objektivierende Fähigkeiten nur punktuell belegt. Hinweise auf fiktionale Fähigkeiten fehlen. Bei Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des Arrangements "gemeinsam ein Bilderlexikon anschauen und fotografieren" erstaunt es nicht, dass die Auseinandersetzung mit medial repräsentierten Sachverhalten, das Erkennen von Schrift, die Handhabung von Büchern, das Anleiten von Vorgehensweisen und das Erklären von Sachverhalten und Vorgehensweisen besonders prominent vorkommen. Darüber hinaus hat Victor aber auch besondere Fähigkeiten beim Thematisieren eigener Gedanken und Gefühle sowie beim Argumentieren bewiesen – zwei Befunde, die seine engagierte Teilhabe an der Ausgestaltung dieser Sequenz unterstreichen. Zwischen den Ausprägungen dieser Fähigkeiten und den Interaktionsmerkmalen der einzelnen Episoden lassen sich keine Bezüge ausmachen. Die Sequenz erweist sich damit auch im Hinblick auf die evozierten literalen Fähigkeiten als sehr homogen: Die episodенübergreifenden Merkmale des Arrangements prägen das sprachliche Handeln hier stärker als die (allerdings ebenfalls recht einheitlichen) Interaktionsmerkmale der Episoden.

Insgesamt zeigt sich Victor in dieser Sequenz als engagierter, hoch adaptiver Interaktionspartner, der sprachlich bedarfsgerecht handelt, vertraute Handlungsmuster wirkungsvoll einsetzt und neue aktiv erwirbt. Er verfügt über gute Fähigkeiten, um die Anforderungen des Arrangements "gemeinsam ein Bildersachbuch anschauen" erfolgreich zu bewältigen, und darüber hinaus über besondere Stärken bei der Thematisierung eigener Gedanken und Gefühle sowie beim Argumentieren. Gelegentlich zeigen sich einzelne Effekte seiner mehrsprachigen Lernbiografie. Aber Victor kann auch auf sprachliche Monitoring- und Reparaturstrategien zurückgreifen, und die marginalen sprachformalen Schwierigkeiten werden durch seine ausgezeichneten pragmatischen Sprachfähigkeiten bei weitem aufgewogen.

10.3 Boris zuhause: das eigene Leben erklären – im Katzenkostüm

Auswahlkriterien

In Boris' Familie konnten wir bereits beim ersten Besuch Audiodaten erheben. Damit bestand eine grosse Auswahl an geeigneten Sprechereignissen. Sie wurde allerdings durch den Umstand eingeschränkt, dass Boris' Mutter sehr oft anwesend war und die Gespräche phasenweise stark prägte. Die ausgewählte Sequenz umfasst fünf literale Praktiken und Bezüge zu drei Dimensionen von Literalität. Die folgende Tabelle gibt dazu einen Überblick:

literale Praktiken	Dimensionen von Literalität
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten	realitätsbezogene Praktiken
fiktive Welten inszenieren	fiktionale Praktiken
Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen	weitere "schulnahe" Praktiken

Abbildung 76: Literale Praktiken und Bezüge zu Dimensionen von Literalität als Auswahlkriterien der Familiensequenz von Boris.

Alltagsverständnis

Diese Sequenz wurde am Ende des zweiten Familienbesuchs aufgenommen. An diesem Nachmittag war neben Boris' Mutter auch sein Bruder Serge zuhause, weil er einen starken Husten hatte. Die BesucherInnen waren zum Mittagessen eingeladen. Nach ihrer Ankunft schauten sie sich mit Boris die Fotos vom ersten Familienbesuch an, die sie ausgedruckt und mitgebracht hatten. Beim gemeinsamen Mittagessen erzählte Boris mit Unterstützung seiner Mutter viel von Ferienerlebnissen und aus dem Kindergarten. Anschliessend spielte er mit dem Forscher längere Zeit mit verschiedenen Modellfahrzeugen und Legokonstruktionen. Dabei führten sie intensive Diskussionen über Typen und technische Details von Bussen, Eisen- und Strassenbahnen sowie über die Funktionalitäten eines Flughauses und eines Gelenktransporters. Von diesen beiden Eigenkonstruktionen nahm Boris mit Unterstützung des Forschers auch Fotos auf. Beim Nach Tisch wurde über einen Kinderfilm und über bevorzugte Spielsachen von Jungen und Mädchen gesprochen. Da Boris Katzen sehr gerne mochte, hatte ihm die Mutter kürzlich ein Katzenkostüm gekauft. Auf Vorschlag der Mutter schlüpfte er nun in dieses Kostüm und in die Rolle einer Katze. Danach führte er die Forscherin als Katze durch sein Zimmer und durch die weiteren Räume des Obergeschosses. Dabei bewegte er sich womöglich auf allen Vieren und sprach mit verstellter Katzenstimme. Anschliessend wiederholte er diese kleine Besichtigungstour mit dem Forscher. Zurück im Wohn-Essbereich der Wohnung ging es darum, die verbleibende Besuchszeit zu planen. An dieser Stelle setzt die Sequenz ein.

A. Den weiteren Besuchsverlauf planen: Boris schlägt vor, Fotos von seinem Zimmer aufzunehmen. Er möchte sich dort auch als Katze fotografieren zu lassen. Alle drei gehen wieder hoch in sein Zimmer.

B. Wandbilder besprechen: Im Zimmer sind Bilder des bekannten Illustrators Alois Garigiet aufgehängt. DIS spricht Boris auf die Geschichte vom "Schällenurosli" an. Boris kennt die Geschichte, bringt die Bilder aber nicht damit in Verbindung. SKU erklärt ihm, sie seien vom gleichen Maler.

C. Boris als Katze fotografieren: Boris kauert sich unter seinen Pult, und DIS fotografiert ihn. Die Mutter hat zugeschaut, schliesst das Fenster und verlässt das Zimmer.

D. Das Motorboot fotografieren und besprechen: Boris holt ein Modell-Motorboot mit Fernsteuerung aus einer Schachtel hervor und fotografiert es. DIS spricht mit ihm über technische Fragen (Anzahl Schrauben) und über bisherige Testfahrten. Boris erklärt ihm, weshalb er das Boot noch nie auf dem nahen Teich ausprobiert hat (er hatte es im Herbst zum Geburtstag erhalten und konnte es im Winter nicht testen). Danach gibt er Auskunft über die näheren Umstände dieses Geschenks und die Familie seiner Patin (er ist mit ihren Söhnen gut befreundet).

E. Die Modelleisenbahn fotografieren: DIS schlägt Boris vor, weitere Fotos aufzunehmen. Boris fotografiert seine Modelleisenbahn (je einmal mit und ohne Zug).

F. Spielsachen auf dem Pult fotografieren: DIS lädt Boris ein, noch mehr zu fotografieren. Boris nimmt seine Auto- und Flugzeugparade auf dem Pult auf, das Bild ist aber unbrauchbar. DIS übernimmt die Kamera und wiederholt die Aufnahme. SKU spricht mit Boris über die Aufstellung der Autos und Flugzeuge. DIS fotografiert auch noch die Mediensammlung (Hörkassetten und CDs, ein Kinderbuch) auf Boris' Pult, und Boris beantwortet Fragen zu deren Nutzung (die Eltern erzählen ihm gelegentlich aus dem Buch) und zu seiner Zimmerstunde (dann spielt er mit der Eisenbahn). Boris spricht zwischendurch wiederholt mit seiner Katzenstimme direkt ins Mikrofon.

G. Den Kleiderschrank besprechen: Boris erklärt den Forschenden die Hintergründe des gelben Kleiderschranks (früher hat er ihn mit seinem Bruder geteilt, heute mit seiner Mutter). Dabei spricht er oft mit seiner Katzenstimme direkt ins Mikrofon.

H: Weitere Besuche besprechen: Auf DIS' Nachfrage sagt Boris, die Forschenden dürften jederzeit gerne wieder zu Besuch kommen. Er spricht als Katze verschiedene Statements über Katzen ins Mikrofon und singt miauend eine Melodie. Die Mutter schaut vorbei und sagt Boris, dass sie für kurze Zeit im Keller sei. DIS kündigt den baldigen Abschied an.

I. Weitere Spielsachen auf dem Regal zeigen: Boris macht die Forschenden auf weitere Spielsachen (Stofftiere, ein Flugzeug) aufmerksam, die oben auf einem Regal liegen. Er spricht einmal ins Mikrofon.

J. Objekte aus dem Regal zeigen: Auf DIS' Nachfrage zeigt Boris den Forschenden verschiedene Objekte, die auf einem Regal hinter einem Vorhang versorgt sind: ein paar Bücher, einen Laptop, Bastelmaterialien und einen "Kalender" (ein Gerät aus Plastik, welches die darin enthaltenen Fotos einzeln anzeigt). Er führt uns diesen Fotowechsler vor. Er spricht wiederholt ins Mikrofon, wenn er etwas neues präsentiert.

K. Bilder des Fotowechslers zeigen und fotografieren: DIS möchte den Fotowechsler fotografieren. Boris ist einverstanden, erinnert sich aber an ein besonders hübsches Bild (von seiner Katze) und holt einen zweiten Fotowechsler (mit diesem Bild) hervor. Boris möchte das Bild selbst aufnehmen. Er unternimmt zwei Versuche und bespricht die Probleme (Lichtverhältnisse) und Ergebnisse laufend mit DIS. Dieser wiederholt die Aufnahme und löscht Boris' Fotos. SKU fragt Boris nach weiteren Bildern im Fotowechsler. Boris missversteht sie zunächst, dann fördert er ein Bild mit verschiedenen Schiffen zutage. Er möchte es selbst fotografieren, DIS erklärt ihm die Zoomfunktion der Kamera und Boris macht die Aufnahme. Anschliessend fotografiert Boris weitere Bilder: zwei Strassenbahnen, einen Bahnhof, einen Säugling (Boris oder Serge – Boris ist sich nicht sicher) und ein Segelschiff (mit schwedischer Flagge) vor einer Stadtkulisse. Er bezeichnet diese Stadt als "Venedig" und begegnet SKUs Skepsis mit einem plausiblen Argument.

L. Das Mieze-Bild besprechen und fotografieren: DIS schlägt vor, die weiteren Bilder beim nächsten Besuch anzuschauen, aber Boris insistiert: Er zeigt ein Aufnahme von drei kleineren Kindern und seiner Katze "Mieze". Beim Fotografieren arbeitet er mit der Zoomfunktion, produziert aber zwei unbrauchbare Aufnahmen (zu hell bzw. zu unscharf). Auf SKUs Nachfrage kann er nur ein Kind – seinen Bruder Serge – identifizieren. DIS wiederholt die Aufnahme selbst.

M. Das weitere Vorgehen planen: Als DIS die Aktivität abbricht, "blättert" Boris im Fotowechsler wieder zurück und schlägt dann vor, die restlichen Bilder beim nächsten Besuch zu fotografieren. Dann gehen alle die Treppe hinunter, um sich zu verabschieden.

23BTF547-715

Im Anschluss an diese Sequenz verabschiedete sich Boris im Flur als Katze (im Katzenkostüm, mit Katzenstimme) von den Forschenden.

Grobstruktur

Auf der Grundlage des Audio-Feintranskripts und des Strukturplans präsentiert sich die Grobstruktur von Boris' Familiensequenz wie folgt:

Situationen, Episoden und Themen

Situationen	Episoden und Themen
I. Boris, SKU und DIS im Wohn-Essbereich und auf der Treppe (1'00")	A. Den weiteren Besuchsverlauf planen (1'00")
II. Boris, SKU und Dis in Boris' Zimmer (0'25")	B. Wandbilder besprechen (0'25") -
III. Boris, seine Mutter, SKU und DIS in Boris' Zimmer (0'45")	C. Boris als Katze fotografieren (0'45") -
IV. Boris, SKU und DIS in Boris' Zimmer (21'15") (in H kurze Anwesenheit der Mutter)	D. Das Motorboot fotografieren und besprechen (3'35") + / Kamera
	E. Die Modelleisenbahn fotografieren (1'35") Kamera
	F. Spielsachen auf dem Pult fotografieren (2'38") Kamera / Mik
	G. Den Kleiderschrank besprechen (1'12") + / Mik
	H. Weitere Besuche besprechen (1'15") - / Mik
	I. Weitere Spielsachen auf dem Regal zeigen (0'45") Mik
	J. Objekte aus dem Regal zeigen (1'30") Mik
	K. Bilder des Fotowechslers zeigen und fotografieren (6'18") Kamera
	L. Das Mieke-Bild besprechen und fotografieren (2'05") Kamera
	M. Das weitere Vorgehen planen (0'25")
(Total 23'35")	

Abbildung 77: Grobstruktur der Familiensequenz von Boris mit Situationen und Episoden. Grautöne veranschaulichen unterschiedliche Situationen, Farbschattierungen verdeutlichen Bezüge zwischen wiederkehrenden (Ober-)Themen. In Klammern Angaben zur Dauer der Einheiten (in Minuten und Sekunden). + / - stehen für vergleichsweise hohe bzw. geringe Gesprächsanteile von Boris.

Die Sequenz erstreckt sich über einen Zeitraum von rund 24 Minuten. Sie besteht aus vier Situationen, von welchen zwei (II und IV) identisch sind und sich eine (III) nur durch die kurze, zurückhaltende Beteiligung der Mutter unterscheidet. Im Wesentlichen handelt es sich damit um zwei situative Einheiten: eine kurze Planungsphase im Wohn-Essbereich (Dauer 1 Minute) und eine lange Phase mit variierenden Aktivitäten in Boris' Zimmer (Dauer 23 Minuten). Der Kreis der beteiligten Personen bleibt – bis auf die sehr punktuelle Anwesenheit der Mutter – während der ganzen Sequenz konstant. Die Episoden bilden in der Regel thematische Einheiten und sind durch interaktiv gesetzte Markierungen sowie – im Fall der Episoden A bis D – durch Situationswechsel voneinander abgegrenzt.⁹³ Daraus ergeben sich für diese Sequenz insgesamt 13 Episoden, die zwischen 25 Sekunden und 6.5 Minuten dauern.

Die Episoden sind *thematisch* vielfältig miteinander verbunden: In den Episoden A, H und M werden die gemeinsamen Aktivitäten von Boris und den beiden Forschenden thematisiert. Sie dienen der Aushandlung des organisatorischen Rahmens für die inhaltlichen Auseinandersetzungen der anderen Episoden. Ihre Anordnung – zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Sequenz – ist hier geradezu idealtypisch. In der Episode A werden zudem zwei für die Sequenz sehr wichtige Handlungsstränge angelegt: Boris' Rollenspiel als Katze und das Fotografieren (hier sogar direkt miteinander verschränkt). Dieser Plan wird in Episode C – der ersten von Boris definierten Episode innerhalb des Handlungsrahmens – rasch und vollständig umgesetzt. Danach werden bis zur letzten Episode innerhalb des Handlungsrahmens beide Stränge weitergeführt, und zwar interessanterweise abwechslungsweise bzw. komplementär (s. oben, Abbildung 77: Einträge in roter und blauer Schrift): In den Episoden F bis J dominiert das Rollenspiel, manifestiert durch Boris' ins Mikrofon gesprochene Aussagen mit Katzenstimme. In den vorausgehenden Episoden D bis F sowie in den anschließenden Episoden K und L steht dagegen das Fotografieren im Zentrum (in der Episode F findet der Übergang vom Fotografieren zum Rollenspiel statt – vielleicht auch motiviert durch Boris' Misserfolg beim Fotografieren und die Übernahme der Kamera durch DIS). Bemerkenswert ist ausserdem, dass beide Stränge die Benutzung technischer Geräte – des Mikrofons oder der Fotokamera – implizieren. Boris scheint hier an Themen und Aktivitäten anzuschliessen, die ihm aus seinem familiären Erfahrungsraum und aus den bisherigen Besuchen der Forschenden sehr vertraut sind. Ein weiterer Strang wird ebenfalls zu Beginn der Sequenz angelegt und in mehreren

⁹³ Bei Boris werden die Episoden also gleich definiert wie bei Jana, während sie bei Victor unterschiedlich – als die expliziten Themen übergreifende Phasen – bestimmt sind. Nur die Episoden F, I und J umfassen – ähnlich wie bei Victor – mehrere explizite Themen, die aber in einem gemeinsamen situativen Rahmen (Pult oder Regal) stehen und rasch bearbeitet werden.

Episoden weitergeführt: Boris schlägt in Episode A vor, Fotos von seinem Zimmer aufzunehmen. In mehreren nachfolgenden Episoden setzt er dieses Vorhaben um, indem er markante Möbelstücke seines Zimmers – das Pult (F), den Schrank (G), das Regal (I und J) – systematisch abarbeitet (s. oben, Abbildung 77: Einträge in grüner Schrift). Schliesslich zeigen sich auf der Ebene der expliziten Themen zwei weitere deutliche Bezüge: In den Episoden D, E, F und I führt uns Boris verschiedene Spielsachen (v.a. technische Modelle, aber auch Geschichtenmedien und Stofftier) vor, und in K und L befasst er sich sehr ausdauernd mit dem Fotowechsler und den darin enthaltenen Bildern (s. oben, Abbildung 77: grüne und orange Schattierungen). Thematisch eher unverbunden bzw. heterogen bleiben die Episoden B (Wandbilder besprechen), G (den Schrank besprechen) und J (Objekte aus dem Regal zeigen). Wie sich in der Sequenzanalyse (s. unten) noch zeigen wird, sind sie alle von den Forschenden (nicht von Boris) initiiert. Zumindest G und J sind aber über die Stränge des Möbelstücke Abarbeitens und des Mikrofongebrauchs trotzdem gut in der Sequenz verankert.

Auch die Bezüge zu früheren Erlebnissen mit den Forschenden sind vielfältig: Schon beim ersten Besuch hatte ihnen Boris verschiedene Bereiche und Räume (die Spielecke im Wohn-Esszimmer, die Garage) der Familienwohnung gezeigt. Unmittelbar vor dieser Sequenz hatte Boris diese Praktik der Wohnungsführungen noch ausgebaut. Die Auseinandersetzung mit technischen Spielsachen bildete sowohl beim ersten als auch im Verlauf des zweiten Besuchs einen zentralen thematischen Fokus. Das Anschauen und Besprechen von Bildern war beim Betrachten von Boris' Ordner (beim ersten Besuch) bereits wichtig, und mit dem Fotografieren konnte er sich bei beiden Besuchen vertraut machen. Hinzu kommen verschiedene weitere thematische Anschlüsse, etwa das Erzählen von Familienerlebnissen, das Planen von Besuchsterminen oder der vorgängig mit Hilfe der Mutter vollzogene Einstieg in das Rollenspiels als Katze.

Gesprächsanteile der AkteurInnen

Victors Anteil an den verbalen Äusserungen ist in dieser Sequenz insgesamt hoch, schwankt aber zwischen den Episoden beträchtlich (s. oben, Abbildung 77: + steht für eine vergleichsweise starke, - für eine vergleichsweise geringe Beteiligung von Boris). In den Episoden B (Wandbilder), C (Boris als Katze fotografieren), und H (weitere Besuche besprechen) ist der Gesprächsraum stärker von den Erwachsenen besetzt. In A, E, F, I, J, K, L und M sind die Anteile vergleichbar, und in D (Motorboot) und G (Kleiderschrank) dominieren die Beiträge von Boris. In der längsten Episoden K (Bilder des Fotowechslers fotografieren und besprechen) sind die früheren Passagen (Erklären der Kamerabedingung) stärker vom Forscher und die späteren (Kommentieren der Kamerabedingung und Erklären der Bildinhalte) stärker von Boris bestimmt. Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Befunde:

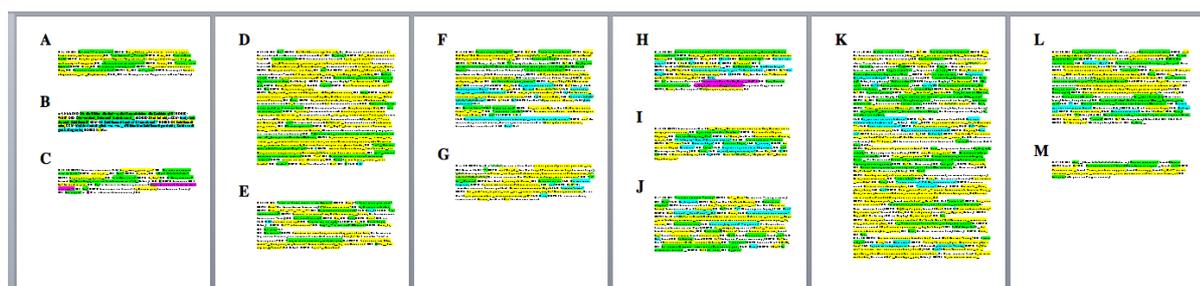


Abbildung 78: Verbale Äusserungen von Boris (gelb), SKU (türkis) und DIS (grün) in der Familiensequenz 1, geordnet nach den 13 Episoden A bis M.

In den Episoden mit vergleichsweise geringen Gesprächsanteilen von Boris werden bereits ausgehandelte Pläne umgesetzt (C) oder von den Forschenden neue, für Boris nicht vorhersehbare Themen gesetzt (B, H). In den Episoden mit vergleichsweise starker Beteiligung (D: Spielsachen, G: Kleiderschrank) initiiert Boris neue, für die Forschenden nicht vorhersehbare (Ober-)Themen. Die Gesprächsanteile sind ausgewogen, wenn organisatorische Rahmenbedingungen ausgehandelt (A, M), Themen im Rahmen eines Oberthemas variiert (E, F, I: Spielsachen; J: Regal; L: Fotowechsler) oder mitlaufende Nebenthemen neu fokussiert (K: Fotowechsler) werden.

Charakterisierung der Sequenz

Insgesamt zeichnet sich diese Sequenz durch situative Homogenität, eine klare organisatorische Rahmung, die verschränkte Initiierung und komplementäre Weiterführung der Stränge "Rollenspiel" und "Fotografieren", zwei episodенübergreifende Oberthemen (Spielsachen, Fotowechsler), eine mit diesen Mitteln erzeugte starke Verwobenheit und Kohärenz sowie vielfältige Anschlüsse an vertraute Praktiken und Themen aus. Boris hat generell einen hohen Gesprächsanteil (er spricht in der Mehrzahl der Episoden gleichviel wie oder mehr als beide Forschenden zusammen), der noch ansteigt, wenn er neue Themen initiiert.

Feinstruktur

Merkmale der einzelnen Episoden

Bei der Analyse der Feinstruktur werden für jede Episode einzelne Merkmale des interaktiven Vollzugs und der sprachlichen Binnenstruktur herausgearbeitet und anschliessend episodенübergreifend verglichen und gebündelt. Die Auswertungen erfolgen auf der Basis der Dokumente "Boris_Familiensequenz_interaktiver_Vollzug" und "Boris_Familiensequenz_sprachliche_Binnenstruktur". Anschliessend werden diese Ergebnisse episodенübergreifend verglichen.

A. Den weiteren Besuchsverlauf planen: Diese Episode wird vom Forscher initiiert und gesteuert: Er lädt Boris ein, weitere gemeinsame Aktivitäten zu bestimmen, weist ihn auf den potenziellen Widerspruch zwischen dem Fotografieren und seiner Rolle als Katze hin, verlangt die Klärung seines eigenen Auftrags und gibt auch das abschliessende Zeichen zum Aufbruch. Boris ist aber am Aushandlungsprozess in doppelter Hinsicht stark beteiligt: inhaltlich durch die Bestimmung einer Aktivität (im Zimmer fotografieren), die Auftragsklärung und mehrere elaborierende Präzisierungen, diskursiv durch seine ausgewogene und störungsfreie Beteiligung an einem über 16 Züge laufenden offenen Sprechereignis (ein strukturierendes Handlungsmuster liegt hier nicht vor, das Fotografieren und das Rollenspiel als Katze werden aber thematisiert). Damit beweist er in einer anspruchsvollen, rahmensetzenden und Handlungsperspektiven eröffnenden Interaktion (s. oben) Engagement und hohe Adaptivität. Diese Einschätzung wird durch die Befunde zur sprachlichen Binnenstruktur gestützt: Boris' Sprechanteil ist jenem des Forschers vergleichbar, seine Äusserungen sind sprachlich differenziert (etliche vollständige einfache Sätze, Ansätze zu nebengeordneten Satzverbindungen, variierende Verwendung der Präposition "in", Bildung zusammengesetzter Nomen) und werden von ihm reflexiv kontrolliert (semantische Optimierung einer Wortbildung).

B. Wandbilder besprechen: In dieser Episode liegt die Initiative und Steuerung noch ausgeprägter in den Händen der Erwachsenen: Das vom Forscher gesetzte Thema ist aufgrund der Absprachen (in Episode A) für Boris unerwartet, und sein Fokus wird von den Forschenden im Verlauf der Interaktion mehrmals verschoben (von den Wandbildern auf die ihnen zugrunde liegende Geschichte und schliesslich auf den Illustrator). Zudem merkt der Forscher zunächst nicht, dass die Wandbilder gar nicht zur angesprochenen Geschichte (vom Schellenursli) gehören, d.h. er handelt hier auf der Grundlage einer falschen Implikation. Unter diesen Bedingungen ist es für Boris kaum möglich, aktiv zur gemeinsamen Sinnkonstruktion beizutragen. Seine Adaptivität zeigt sich gerade darin, dass er mit seinen (vergleichsweise wenigen) Äusserungen viel zur Bearbeitung dieses diskursiven Problems beiträgt: Er weist zweimal auf den fehlenden Bezug zwischen den Wandbildern und Geschichte hin, deklariert seine Unkenntnis der abgebildeten Geschichte und bestätigt die gelungene Verständigung, nachdem die Forscherin Ordnung in die verschiedenen Bezüge (zwischen Bildern, Geschichten und Illustrator) gebracht hat. Auch in dieser Episode wird die Interaktion nicht durch ein Handlungsmuster vorstrukturiert, sondern muss vollständig situativ hergestellt werden. Boris' Sprechanteil ist – aus den oben erwähnten Gründen – gering, und die sprachliche Differenziertheit seiner Äusserungen wenig ausgeprägt. Allerdings sind seine knappen Beiträge sehr präzise auf die speziellen Erfordernisse der beschriebenen Problemlage ausgerichtet.

C. Boris als Katze fotografieren: Nun verändert sich die Rollenverteilung: Boris initiiert durch sein praktisches Handeln (sich unter den Pult kauern) und dessen sprachliche Explizierung das ursprünglich geplante Vorhaben, ihn als Katze zu fotografieren, und gibt später auch den zweiten wichtigen Impuls zur Überprüfung des aufgenommenen Fotos. Der Forscher handelt in dieser Episode ausschliesslich reaktiv (er klärt seinen Auftrag und kommentiert sein praktisches Handeln). Boris' Äusserungen sind inhaltlich und interaktiv genau auf die vorangehenden Züge abgestimmt. Seine ausbleibende Reaktion am Ende der Episode ist gut nachvollziehbar: Er hatte die abschliessende Frage des Forschers in seinem letzten Zug bereits in aller Deutlichkeit beantwortet. Die Handlungsmuster Rollenspiel und Fotografieren

werden erneut thematisiert und erstmals umgesetzt: Boris inszeniert sich durch sein praktisches Handeln als Katze (sprachlich realisiert er diese Rolle allerdings noch nicht). Der Forscher verwendet beim Fotografieren modellierend einige Handlungselemente, die Boris in späteren Episoden realisieren wird: die Klärung von Auftrag und Sujet, das Visieren, die Thematisierung und Bearbeitung von Aufnahmeproblemen, das Zeigen und Beurteilen der Aufnahme. Die Sprechanteile der Beteiligten sind ausgewogen. Boris' sprachliche Äusserungen sind unauffällig: Er verwendet einige einfache Sätze (neben syntaktisch verkürzten Formen) sowie je eine Befehlsform, ein Modalverb und ein kohärenzbildendes Pronomen.

D. Das Motorboot fotografieren und besprechen: Diese lange Episode besteht aus zwei Sprechereignissen: dem Fotografieren und dem Besprechen des Motorbootes. Boris und der Forscher sind in vergleichbarem Mass an ihrer Initiierung und Steuerung beteiligt. Nach dem kurzen Anstoss des Forschers setzt Boris durch sein praktisches Handeln das neue Thema (das Motorboot fotografieren). In der Folge bringen beide weitere Impulse ein: der Forscher den Vorschlag, selbst zu fotografieren, die Hilfestellung beim Auslösen der Aufnahme, das Thema der Wassererprobung und den Hinweis auf die vergessene Fernsteuerung; Boris die Information über seine Bildidee, das Thema der Schiffsschrauben, die Auseinandersetzung mit der widerspenstigen Schachtel und die Erklärungen zur Herkunft des Bootes. Abgesehen von diesen Initiativen nimmt Boris in dieser Episode eine deutlich aktivere Rolle ein: Es kommen wiederholt längere Passagen vor, die von ihm über etliche Züge hinweg allein oder mit geringer Unterstützung durch den Forscher ausgestaltet werden – typischerweise im Wechsel zwischen praktischem Handeln (mit dem Motorboot, mit Schachteln oder der Kamera) und begleitenden sprachliche Äusserungen (z.B. Explizierungen von Handlungsabsichten oder Evaluationen). Dabei sind Boris' Aussagen mehrheitlich, aber nicht immer auf seine manuellen Tätigkeiten bezogen: Als er das Motorboot wieder in der Schachtel verstaut, erklärt er dem Forscher parallel dazu (und weitgehend autonom), weshalb er es bisher nicht im Wasser ausprobieren konnte. Dass Boris dabei die Fernsteuerung einzupacken vergisst, kann als Hinweis auf die hohen Anforderungen solcher Parallelhandlungen interpretiert werden. Sehr bemerkenswert ist, dass Boris genau diese Problematik selbst thematisiert ("Jetzt vergiss ich no d'Fernstürig vor luuter ... verzelle vo- woher das ich das Boot han."). Der abschliessende Redewechsel belegt erneut die grossen adaptiven Fähigkeiten von Boris: Nachdem er das vom Forscher wieder aufgegriffene Thema nach der Wassererprobung des Bootes auf dessen Herkunft verschoben hat, verstrickt er sich in einer komplizierten Erklärung (über seine Freunde, seine Patin und deren Beziehungen). Auf die Rückmeldung des Forschers, der sein Nichtverstehen signalisiert und auf das Problem dieser weitläufigen Argumentation hinweist, reagiert er mit einer leicht nachvollziehbaren, systematischen und vollständigen Klärung der Sachverhalte. Eine weitere scheinbar einfache Frage des Forschers (nach seiner Zugehörigkeit zur Familie seines Freundes) erfordert eine differenzierte Antwort (eigentlich nicht, aber er gehöre fast schon dazu), und auch diese anspruchsvolle interaktive Aufgabe meistert Boris durch geschickte Signale und Formulierungen erfolgreich. Interessant ist auch, dass sich Boris in dieser Episode dreimal als Katze (durch Hecheln und/oder Miauen) äussert. Diese Ereignisse treten immer im Anschluss an ein Erfolgserlebnis auf: zuerst nach dem Auspacken und Aufstellen des Motorbootes, dann nach der positiven Rückmeldung des Forschers zu seiner ersten Aufnahme und schliesslich nach der Bewältigung der beiden oben dargestellten komplexen kommunikativen Aufgaben. Es ist zu vermuten, dass Boris in diesen Momenten ohne unmittelbaren interaktiven Handlungszwang auf das vereinbarte Rahmenprogramm "Rollenspiel als Katze" zurückgreift. Die letzte dieser Äusserungen – sie bildet auch den Abschluss der Episode – "spricht" Boris direkt ins Mikrofon des Audiorekorders. Auch dieses Phänomen wird später wiederholt auftreten (s. unten). Im Hinblick auf Handlungsmuster sind zwei Befunde bedeutsam: Erstens vollzieht Boris beim Fotografieren einzelne Handlungsschritte, die bereits in der Episode C vorkamen (Sujet klären, visieren, Aufnahmeprobleme thematisieren und bearbeiten, Foto aufnehmen, Aufnahme zeigen und beurteilen), und zweitens kann der beschriebene Rückgriff auf das Rollenspiel als übergreifendes bzw. rahmendes Handlungsmuster interpretiert werden. Daneben wird die Interaktion in dieser Episode aber weiterhin (und mehrheitlich) situativ ausgestaltet. Boris' Sprechanteil ist in dieser Episode markant höher als jener des Forschers (die Forscherin äussert sich gar nicht verbal). Die sprachliche Differenzierung ist insbesondere im zweiten Sprechereignis sehr ausgeprägt: Boris spricht hier überwiegend in vollständigen einfachen Sätzen und verwendet zudem mehrmals Satzgefüge mit neben- oder untergeordneten Teilsätzen. Er benützt spezifische Inhaltswörter (Fernbedienung, Propeller, Segelboot, Rennboot, Katzenschachtel), das Modalverb "müssen", verschiedene Präpositionen (von, am, zum) sowie viele markierte Verbformen (je einen Imperativ und Konjunktiv, diverse Partizipialformen), Kohäsions- und Kohärenzmittel (sowohl Pronomina als auch Konjunktionen). Damit zeigt Boris in dieser Episode ein sehr komplettes und ausgeprägtes Profil diskursiver und sprachlicher Fähigkeiten.

E. Die Modelleisenbahn fotografieren: Auch diese Episode umfasst zwei Sprechereignisse: das Fotografieren der Modelleisenbahn mit und ohne Zug. Beide werden durch einen Anstoss des Forschers initiiert und anschliessend durch Boris weitgehend selbständig gesteuert. Im ersten Sprechereignis kommt es aber zu einer kurzzeitigen Abweichung von dieser Rollenverteilung, als der Forscher durchzusetzen versucht, dass die Forschenden nicht fotografiert werden. Boris handelt auch in dieser Episode situationsangemessen: in interaktiven Passagen inhaltlich und diskursiv genau auf die vorangehenden Züge ausgerichtet, in stärker selbstgesteuerten Passagen autonomer und oft im Zusammenspiel von praktischen und sprachlichen Handlungen. Das Handlungsmuster des Fotografierens spielt dabei eine zentrale Rolle: Bei seiner ersten Anwendung erhält Boris noch verbale Unterstützung beim Öffnen der Kamera (einem neuen Schritt), Visieren, Bearbeiten eines Aufnahmeproblems, Zeigen und Beurteilen der Aufnahme, während er die übrigen Schritte (Wahl des Sujets und des Standorts, Aufnahme des Fotos) selbständig erledigt. Beim zweiten Mal übernimmt der Forscher zwar das Öffnen der Kamera wieder selbst, aber alle anderen Schritte (Wahl des Sujets, Diskussion eines Aufnahmeproblems, Aufnahme des Fotos, Beurteilen der Aufnahme) führt Boris alleine aus ... interessanterweise im Selbstgespräch, als er das Aufnahmeproblem bearbeitet⁹⁴. Damit zeichnet sich bei Boris eine von Episode zu Episode fortschreitende Verantwortungsübernahme bei der Realisierung dieses Handlungsformats ab. Die Sprechanteile der Beteiligten sind in dieser Episode insgesamt ausgewogen, wobei der Forscher im ersten und Boris im zweiten Sprechereignis die Oberhand hat. Boris' sprachliche Äusserungen zeichnen sich nicht durch besondere Differenziertheit aus: Er bildet gelegentlich vollständige einfache Hauptsätze, verwendet zwei Präpositionen (von, auf) sowie einzelnen Konjunktionen (aber, doch).

F. Spielsachen auf dem Pult fotografieren: In dieser Episode werden im Rahmen von zwei Sprechereignissen Boris' Auto- und Mediensammlungen fotografiert und besprochen. Die Initiative und Steuerung liegt primär bei den Forschenden: Sie schlagen Boris vor, weitere Fotos aufzunehmen, und stellen verschiedene Fragen (zu einem Liedblatt, zur Aufstellung der Autos und Flugzeuge, zu den Hör-CDs und zur Zimmerstunde). Boris beteiligt sich eher reaktiv an der Interaktion. Seine Beiträge sind aber wie gewohnt sehr adaptiv: Sie sind inhaltlich und diskursiv genau auf die vorangehenden Züge ausgerichtet, und Boris trägt immer wieder substantiell zur Weiterentwicklung gemeinsamer Gedankengänge und zur Klärung von Verständnisproblemen bei (z.B. durch Begründungen, Anregungen, Fragen, Präzisierungen oder Signalisieren des Nichtverstehens). Nur an einer Stelle vollzieht er einen thematischen Bruch, lässt sich aber anschliessend wieder auf das ursprüngliche, vom Forscher initiierte Thema ein. Das Handlungsmuster Fotografieren ist in dieser Episode erneut wichtig: Zunächst nimmt Boris seine Auto- und Flugzeugsammlung weitgehend selbständig auf. Er wählt sein Sujet kommentarlos, bearbeitet beim Visieren ein Problem (Zusammenspiel von Aufnahmeposition und Bildausschnitt) im Selbstgespräch, lässt seine Lösung noch vor der Aufnahme vom Forscher begutachten, nimmt das Foto auf und beurteilt das Ergebnis. Der Forscher gibt ihm während dieser Prozedur lediglich einen kleinen Hinweis (als er den Auslöser zu wenig lang gedrückt hält) und fordert ihn anschliessend auf, ihm das Ergebnis ebenfalls zu zeigen. Damit bestätigt sich der Befund aus der Episode E: Mit zunehmender Vertrautheit realisiert Boris dieses Handlungsmuster immer autonomer, wobei er dem "Experten" Gelegenheit gibt, seine Überlegungen in kritischen Phasen nachzuvollziehen und seine Einschätzung zu bestätigen. Im Unterschied zu den drei vorhergehenden Aufnahmen von Boris (vgl. Sprechereignisse 4, 6 und 7) fällt das diesmal allerdings negativ aus: Der Forscher kritisiert die Aufnahmeposition und schlägt einen Lösungsansatz vor, den er auch gleich selber umsetzt, ohne Boris die Kamera (und damit die Initiative) zurückzugeben. Boris übernimmt daraufhin zunächst die Rolle des unterstützenden Beobachters: Er gibt dem Forscher Anweisungen (zum Bildausschnitt) und überprüft deren Einhaltung. Dann lässt er sich aber auf ein Gespräch mit der Forscherin (über seine Autos und Flugzeuge) ein, während der Forscher die Aufnahme ohne seine Beteiligung wiederholt. Es ist anzunehmen, dass Boris diese "Zurückstufung" seiner Zuständigkeit für das Fotografieren als enttäuschend erlebt. Dafür spricht auch, dass er anschliessend (im Sprechereignis 9) einen für ihn sehr untypischen thematischen Bruch vollzieht und unvermittelt eine (positive) Beurteilung der bisher aufgenommenen Fotos vornimmt, und dass in den nachfolgenden vier Episoden das Handlungsmuster Fotografieren nicht mehr vorkommt. Für Äusserungen mit Katzenstimme liegt nur ein einziger Beleg (unsicherer) vor. Er markiert wiederum einen Moment des wegfallenden Handlungsdrucks, aber diesmal keinen Abschluss einer grösseren diskursiven Einheit. Auffällig sind hingegen die drei direkt ins Mikrofon gesprochenen Äusserungen gegen den Schluss der Episode: Sie bilden die markanten Abschlüsse der beiden Sprechereignisse bzw. verstärken den oben bereits erwähnten thematischen Bruch.

⁹⁴ vgl. Wygotskis Verständnis der Verinnerlichung (Interiorisation) sozialer Sprache zu innerer Sprache über den Zwischenschritt der egozentrischen Sprache (Wygotski 1934 [1986], S. 43)

Da sie ausnahmslos mit verstellter (Katzen-)Stimme gesprochen sind, lassen sie sich gut als Fortsetzung des Handlungsmusters Rollenspiel interpretieren. Die Sprechanteile der Beteiligten sind in dieser Episode ausgewogen. Boris' sprachliche Äusserungen sind im ersten Sprechereignis vergleichsweise wenig differenziert: Vollständige einfache Sätze und besondere Verbformen verwendet er etwas seltener, und spezifische Inhaltswörter und Modalverben kommen nicht vor. Präpositionen (auf, von, in), Kohäsions- und Kohärenzmittel (Pronomina, die Konjunktionen aber und auch) und Korrekturen sind dagegen präsent. Das zweite Sprechereignis zeichnet sich durch einen hohen Anteil vollständiger einfacher Sätze und eine Explizierung eines deiktischen Bezugs aus. Insgesamt ist die sprachliche Differenzierung damit unauffällig.

G. Den Kleiderschrank besprechen: In dieser Episode liegt die Initiative und Steuerung wieder klar bei Boris: Er setzt ein neues Thema (seine Praxis des Sprechens direkt ins Mikrofon), stellt eine Seitenbemerkung des Forschers (zum Kleiderschrank) in den Vordergrund, verschiebt den thematischen Fokus des Gesprächs (vom Äusseren des Schrankes auf dessen Inhalt) und schliesst die Episode markant ab (s. unten). Seine Beiträge sind sehr gut adaptiert: Sie bringen den gemeinsamen Gedankengang massgeblich voran und greifen die Impulse der Forschenden auf. Boris beweist auch verschiedentlich, dass er den Verlauf der Interaktion im Blick hat und das Verstehen der Forschenden aktiv zu unterstützen versucht (z.B. indem er eigene Äusserungen von sich aus reformuliert, präzisiert oder korrigiert). Erwartungswidrige Züge kommen keine vor. Sehr auffällig sind die vielen direkt ins Mikrofon gesprochenen Äusserungen. Sie bestimmen nicht nur Anfang und Ende, sondern auch die ganze erste Hälfte der Episode. Boris spricht nur im Gespräch mit der Forscherin und während seiner praktischen Beschäftigung mit dem Schrank und dessen Inhalt mit normaler, nicht auf das Mikrofon ausgerichteter Stimme. Damit ist Boris' sprachliches Handeln in dieser Episode stärker als in allen bisherigen vom Handlungsmuster des Rollenspiels geprägt. Für diese Interpretation sprechen auch zwei weitere Befunde: Erstens thematisiert Boris zu Beginn der Episode seine eigene Praxis – das Sprechen ins Mikrofon – und blickt dabei reflektierend auf den bisherigen Besuchsverlauf zurück. Zweitens Verstärkt er seine abschliessende, ebenfalls direkt ins Mikrofon gesprochene Äusserung durch Hecheln und Miauen, zwei weitere Mittel zur Markierung des Rollenspiels. Die Vermutung, das Rollenspiel markiere das Fehlen eines unmittelbaren Handlungsdrucks und den Rückgriff die vereinbarte Rahmenhandlung, wird durch den Befund gestützt, dass das Fotografieren in der vorangehenden Episode zu einen (vorläufigen) Ende gekommen ist und andere weiterführende Aktivitäten noch nicht ausgehandelt sind (s. unten, Episode H). Die längere argumentative Passage, die Boris mit Katzenstimme ins Mikrofon spricht, weist ausserdem darauf hin, dass Boris als Katze keine Phantasiewelten inszeniert, sondern sich weiterhin in seiner Alltagswelt bewegt, mit anderen Worten: dass er in diese Rolle schlüpft, um den Alltag zu bewältigen, nicht um sich ihm zu entziehen. In Übereinstimmung mit den bisher beschriebenen Befunden ist Boris' Sprechanteil in dieser Episode besonders gross – er spricht deutlich mehr als beide Forschenden zusammen. Dabei sind seine sprachlichen Äusserungen auch auffällig differenziert: Neben vielen vollständigen einfachen Hauptsätzen kommen auch zwei Satzgefüge mit untergeordneten Nebensätzen vor. Zudem verwendet Boris spezifische Inhaltswörter (Kleiderschrank, Rollschublade) und vergleichsweise viele kohäsionsstiftende (Personal-, Possessiv- und Relativ-)Pronomina, und er nimmt zwei inhaltliche Korrekturen (Präzisierungen) vor. Der Gebrauch von Präpositionen und Konjunktionen ist dagegen unauffällig.

H: Weitere Besuche besprechen: Wie in der Grobstrukturanalyse der Sequenz gezeigt ist diese Episode zusammen mit den Anfangs- und Schlussepisoden thematisch auf die Organisation des gemeinsamen Handlungsrahmens ausgerichtet. Sie dient der Bearbeitung der an dieser Stelle manifest gewordenen Aufgabe, den weiteren Besuchsverlauf auszuhandeln (s. oben, Feinstrukturanalyse der Episode G). An der Initiative und Steuerung sind sowohl Boris als auch die Forschenden massgeblich beteiligt: Die Erwachsenen gestalten durch die Lancierung des Themas (die Planung weiterer Besuche) die Eröffnung der Episode und bekräftigen auch deren Abschluss. Boris initiiert das Thema Katzen und –damit eng verbunden – das Handlungsmuster Rollenspiel und nutzt seine Katzenrolle zu ihrer Beendigung. Dabei handelt er in gewohnter Weise sehr adaptiv: Seine Reaktionen sind inhaltlich und diskursiv ausnahmslos gut angepasst, und seine Beiträge tragen (z.B. durch Bewertung, Einbezug einer neuen Perspektive oder Weiterspinnen eines Impulses) substanziell zur Entwicklung des gemeinsamen Gedankengangs bei. Das Handlungsmuster Rollenspiel ist weiterhin prominent: Boris verwendet die beiden Formen – das Hecheln oder Miauen und das direkte Sprechen ins Mikrofon – in vergleichbarem Mass (und einmal auch kombiniert), um seine Initiativen (Setzung des neuen Themas, Abschluss der Episode) und einen wichtigen Beitrag (die Übernahme und Variation eines Impulses der Forscherin) hervorzuheben. Im Hinblick auf die Entwicklung der ganzen Sequenz deutet die Verwendung dieses Musters darauf hin, dass nach der

einleitenden Klärung der Bereitschaft für weitere Besuche (zu Beginn dieser Episode) weiterhin eine Unklarheit bezüglich des weiteren Verlaufs des aktuellen Besuchs besteht. Die mehrfache gegenseitige Versicherung des Einverständnisses, die diese erste Passage abschliesst, kann jedenfalls gut als Anzeichen eines weiter bestehenden Klärungsbedarfs und damit als Anlass für den Rückgriff auf das Handlungsmuster Rollenspiel interpretiert werden. Bemerkenswert ist ausserdem, dass die Mutter Boris direkt als "Büsi" anspricht und sich damit am Rollenspiel beteiligt, während die Forschenden diesen Rollenwechsel selbst nie vollziehen. Boris' Rückgriff auf dieses Handlungsmuster in dieser mittleren, unterdeterminierten Phase der Sequenz kann auch als wiederholtes Angebot von Boris verstanden werden, das von den Forschenden konstant zurückgewiesen wird. In dieser Episode ist der Sprechanteil der Forschenden etwas grösser. Die sprachliche Differenziertheit von Boris' Äusserungen ist dagegen unauffällig: Es liegen einige vollständige einfache Hauptsätze und ein Satzgefüge mit untergeordnetem Teilsatz sowie ein spezifisches Inhaltswort (Wollknäuel), zwei Modalverben, eine Präposition und zwei Kohäsions- bzw. Kohärenzmittel (ein Demonstrativpronomen und eine Konjunktion) vor.

I. Weitere Spielsachen auf dem Regal zeigen: Diese Episode wird wieder stärker von Boris initiiert und gesteuert: Er setzt die beiden Themen (Tiere und Flugzeug) und den vorläufigen Abschluss der Episode, die er dann mit einem weiteren Impuls zum Thema Flugzeug nochmals etwas verlängert. Die Adaptivität seiner Äusserungen ist etwas geringer als bisher. Auffällig sind insbesondere die beiden Abbrüche und der rasche Abschluss im ersten Drittel: Hier reagiert Boris ungewohnt unkooperativ auf die Gesprächsbeiträge des Forschers. Dafür beteiligt er sich an einem Gespräch mit der Forscherin, das sich über einige Züge hinzieht. Allerdings sind seine Beiträge stärker praktisch als sprachlich ausgeformt und nur vereinzelt elaborierend (z.B. erklärend oder ergänzend). Das Handlungsmuster Rollenspiel ist nur am Anfang manifest, als sich Boris mit Hecheln und direkt ins Mikrofon gesprochenen Äusserungen als Katze inszeniert. Im Gespräch mit der Forscherin tritt es nicht mehr in Erscheinung. Sprachlich lässt sich die Episode als bezüglich Sprechanteilen ausgewogen und bezüglich Differenziertheit unauffällig charakterisieren: Boris bildet einige vollständige einfache Hauptsätze und ein Satzgefüge mit untergeordnetem Teilsatz sowie eine Partizipialform, und er benutzt mehrere Pronomen und eine Konjunktion (und) zur Kohäsions- und Kohärenzbildung.

J. Objekte aus dem Regal zeigen: Auch in dieser Episode liegt die Initiative und Steuerung mehrheitlich in Boris' Händen. Nachdem der Forscher mit seiner Frage ein weiteres Möbelstück in den Fokus gerückt hat, thematisiert Boris der Reihe nach verschiedene Objekte (Bücher, einen Laptop, Bastelsachen und einen Fotowechselapparat, den er als "Kalender" bezeichnet). Gegen den Schluss der Episode lanciert auch der Forscher noch ein neues Thema (Katzensprache), welches von Boris allerdings nicht sprachlich aufgegriffen wird, und er markiert mit einer bestätigenden Rückmeldung auch den Abschluss der Episode. Boris handelt mehrheitlich adaptiv. Neben Passagen der eng verzahnten Ko-Konstruktion ist Boris' Handeln aber phasenweise auch stärker selbstläufig (beim Zeigen weiterer Objekte aus dem Regal und beim Vorführen des Fotowechslers). Seine Beiträge sind insgesamt eher weniger elaborierend und vertiefend als in früheren Episoden (oft bleibt es beim Benennen und Beschreiben von Objekten), auf das vom Forscher angesprochene Verständnisproblem im Zusammenhang mit der Katzensprache geht er überraschenderweise gar nicht ein. Neben einem unerwarteten raschen Abschluss (des Themas Bastelsachen) fallen auch zwei Abbrüche: Als sich die Forscherin zunächst nach der Verfügbarkeit und dann nach der Nutzung des Laptop-Computers erkundigt, bleibt Boris die Antworten schuldig. Es ist anzunehmen, dass Boris dieses Gerät gar nicht selbst benutzen darf, und diesen Umstand nicht thematisieren möchte. Das Handlungsmuster Rollenspiel ist in dieser Episode wieder stärker präsent: Boris spricht jedesmal, wenn er ein neues Objekt benennt (und nur dann), in seiner Katzensprache direkt ins Mikrofon. Beim ersten und zweiten Mal markiert er diese Rollenübernahme zusätzlich durch vorangehendes Hecheln, danach werden seine Äusserungen als Katze etwas ausführlicher. Es ist zu vermuten, dass sich hier wiederum der ursprünglich vereinbarte Handlungsrahmen – das Zeigen des Zimmers als Katze – manifestiert. Ausserdem tritt hier erstmals das kontinuierliche "Blättern" im Fotowechsler auf, allerdings noch nicht als routinisierendes Handlungsmuster wie in der nachfolgenden Episode K. Die Sprechanteile der Beteiligten sind vergleichbar. Die Differenziertheit von Boris' sprachlichen Äusserungen ist eher hoch: Seine Beiträge sind mehrheitlich als vollständige einfache Hauptsätze oder als Satzgefüge mit abhängigen Teilsätzen formuliert, enthalten spezifische Inhaltswörter (Laptop), zwei Imperativformen und verschiedene Kohärenzmittel. Ausserdem nimmt Boris an drei Stellen morphosyntaktische und lexikalische Korrekturen vor.

K. Bilder des Fotowechslers zeigen und fotografieren: Diese Episode dauert rund 6.5 Minuten, umfasst 7 Sprechereignisse und bildet damit die längste und komplexeste thematische Einheit der Sequenz. In ihrem Verlauf werden 6 Bilder des Fotowechslers fotografiert – in den ersten beiden Sprecher-

eignissen dasselbe Bild je einmal durch Boris und den Forscher, danach pro Sprechereignis ein neues Bild durch Boris. Dieses fortgesetzte gemeinsame "Durchblättern", Fotografieren und Besprechen der Bilder lässt sich gut mit den Aktivitäten von Jana (Geheimschрифtheft) und Victor (Bilderlexikon) vergleichen. Die Episode ist auch deshalb von besonderem Interesse.

Diese Episode wird überwiegend von Boris ausgestaltet: Fünf der sieben Sprechereignisse werden von ihm initiiert, gesteuert und abgeschlossen, und die Forschenden sind fast ausschliesslich reaktiv an der Interaktion beteiligt. Eine Ausnahme bilden die beiden ersten Sprechereignisse: Das Aushandeln der gemeinsamen Aktivität (Bilder des Fotowechslers fotografieren) wird durch den Forscher angestoßen. Danach übernimmt Boris die Initiative, indem er seinen zweiten Fotowechsler ins Spiel bringt und vorschlägt, die Fotos selbst aufzunehmen. Nach einem ersten missglückten Versuch geht die Steuerung der Interaktion an der Forscher zurück, als er Boris das Ein- und Ausschalten des Blitzes erklärt. Danach übergibt er Boris erneut die Führung. Nach dem zweiten (missglückten) Aufnahmeversuch initiiert die Forscherin ein Gespräch über den Fotowechsler. Anschliessend – am Schluss des zweiten Sprechereignisses – übernimmt Boris erneut die Steuerung und übt sie in den nachfolgenden fünf Sprechereignissen (fast) alleine aus. Die beschriebenen Rollenwechsel sind motiviert durch a) Probleme und Hilfestellungen beim Fotografieren und b) thematische Verschiebungen von der Prozedur des Fotografierens zu den Bildinhalten des Fotowechslers.

Boris handelt auch in dieser Episode sehr adaptiv: Sowohl sein praktisches als auch sein sprachliches Handeln sind genau auf die situativen und diskursiven Anforderungen ausgerichtet. Durch Vorschläge, Vermutungen, Fragen, Beschreibungen, Erklärungen, Begründungen, Beurteilungen oder Aufforderungen trägt er substantiell zur Entwicklung gemeinsamer Gedankengänge bei. Wiederholt beteiligt er sich an der Identifikation und Bearbeitung von Missverständnissen bei, indem er sein (Nicht-)Verstehen signalisiert oder eigene Aussagen von sich aus korrigiert. Nicht-adaptive, erwartungswidrige Äusserungen sind – gemessen an der langen Dauer der Episode – eher selten. Zwei markante Abbrüche ereignen sich im Anschluss an die negative Beurteilung von Boris' erster Aufnahme durch die Forschenden: Hier klinkt sich Boris kurzzeitig aus dem Prozess der Ko-Konstruktion aus und wiederholt bzw. variiert scheinbar unmotiviert einzelne Ausdrücke der Forschenden. In zwei weiteren Fällen lässt er Fragen der Forscherin unbeantwortet und wendet sich stattdessen (wieder bzw. neu) dem Fotografieren zu. Interessanterweise erfolgen diese Abbrüche im Anschluss Fragen der Forscherin (nach abgebildeten Ortschaften oder Personen), die Boris nicht bzw. nur unsicher beantworten kann. Die nicht-adaptiven Äusserungen von Boris scheinen mit erlebtem oder befürchtigtem Misserfolg in Zusammenhang zu stehen. In den Sprechereignissen 17 bis 19 fotografiert Boris weitgehend selbständig. Die Forschenden sind hier weniger involviert und Boris' Äusserungen stärker auf sein praktisches als auf sein interaktives Handeln ausgerichtet. Es gibt aber keine Hinweise auf mangelnde Adaptivität.

Das Handlungsmuster Rollenspiel ist in dieser Episode nicht relevant. Boris äussert sich nur an einer einzigen Stelle als Katze, als er im Anschluss an eine geglückte Aufnahme kurz hechelt. Dafür ist die ganze Episode stark vom Handlungsmuster Fotografieren geprägt. Im ersten Sprechereignis wird es vom Forscher wieder aufgegriffen, nachdem es während vier Episoden nicht mehr relevant war. Boris begrüsst diese Anregung und übernimmt sofort die Initiative, indem er ein neues Sujet (den zweiten Fotowechsler) einbringt und vorschlägt, wieder selbst zu fotografieren. Unter Anleitung des Forschers öffnet er den Kameradeckel und bringt die Kamera in Position. Dann visiert er sein Sujet, nimmt das Foto auf, zeigt dem Forscher das Ergebnis und erkundigt sich nach seinem Urteil. Beide Forschenden lachen zunächst über die Aufnahme (sie ist durch das unbeabsichtigte Blitzen zu hell geraten), und Boris reagiert in der oben beschriebene, nicht-adaptiven Weise darauf. Dann zeigt der Forscher Boris, wie der Blitz ein- und ausgeschaltet werden kann. Anschliessend wiederholt Boris die Aufnahme selbständig: Er informiert kurz über den gewählten Bildausschnitt, visiert sein Sujet und nimmt das Foto auf. Auf Nachfrage des Forschers zeigt er ihm zunächst das Ergebnis und übergibt ihm nach einer vorsichtigen positiven Rückmeldung die Kamera. In der Folge wiederholt der Forscher die Aufnahme stillschweigend, während Boris mit der Forscherin über den Bildinhalt spricht. Etwas später initiiert Boris das Handlungsmuster erneut, indem er vorschlägt, ein weiteres Bild aus dem Fotowechsler zu fotografieren. Ausserdem erkundigt er sich nach der Zoomfunktion der Kamera. Damit signalisiert er – diesmal aus eigenem Antrieb – seine Bereitschaft, sich aktiv für eine gute Ergebnisqualität einzusetzen, seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Der Forscher übergibt ihm die Kamera und erklärt ihm die Zoomfunktion. Danach visiert Boris sein Sujet, wählt durch Zoomen den Bildausschnitt, überprüft und korrigiert dabei sein Handeln, nimmt die Aufnahme auf, zeigt sie dem Forscher und erhält von ihm eine positive Beurteilung. Nun folgen vier Sprechereignisse mit weitgehend identischer Struktur: Boris drückt seine Absicht aus, weitere

Fotos aufzunehmen, sucht und kommentiert ein Sujet (jeweils ein neues Bild im Fotowechsler), visiert, wählt durch Zoomen den Bildausschnitt, nimmt das Foto auf, zeigt es den Forschenden und erhält von ihnen eine Erfolgsbestätigung. Dabei äussert sich Boris zu Beginn noch häufig zu seinen Absichten und zum Vorgehen (mit oder ohne Blitz; Einsatz der Zoomfunktion), später führt er die Prozedur zunehmend beiläufig durch und spricht im Gegenzug vermehrt über die Bildinhalte. Neben dem Fotografieren ist auch das "Blättern" im Fotowechsler ein für diese Episode prägendes Handlungsmuster. Es setzt gegen Ende des zweiten Sprechereignisses (15) ein und markiert danach auf der praktischen Ebene den Beginn der vier nachfolgenden (17–20). Vor dem "Blättern" (bzw. Hervorziehen eines neuen Bildes) äussert Boris seine Absicht, weitere Bilder anzuschauen (immer), danach betrachtet das neue Sujet (immer), signalisiert sein Interesse (17–20), formuliert seine Absicht, das Bild zu fotografieren (15, 17), benennt das Sujet (15, 19, 20) und kommentiert es spontan (19) oder auf Nachfrage (17, 20). Die starke Strukturierung durch die beiden Handlungsmuster "Blättern" im Fotowechsler und Fotografieren reduziert in den Sprechereignissen 17 bis 20 den Aushandlungsbedarf erheblich und ermöglicht Boris ein stärker selbstläufiges, weniger interaktiv gesteuertes Handeln.

Die Sprechanteile der Beteiligten sind in dieser Episode insgesamt ausgewogen, wobei in den ersten drei Sprechereignisse die Forschenden und den weiteren vier Boris überwiegen. Bezüglich sprachlicher Differenziertheit ist der Gesamteindruck unauffällig: Boris verwendet regelmässig vollständige einfache Hauptsätze und einmal ein Satzgefüge mit untergeordnetem Nebensatz. Für spezifische Inhaltswörter liegt nur ein Beleg vor (Tram), Modalverben (können), Präpositionen (mit, von), besondere Verbformen (v.a. Imperative, je eine Partizipial- und eine Konjunktivform) und Kohäsions- bzw. Kohärenzmittel (Personal- und Demonstrativpronomen, Konjunktionen) sind etwas häufiger. Reparaturen sind vereinzelt zu beobachten (sie betreffen formale und inhaltliche Eigenschaften von Wörtern), und an zwei Stellen expliziert Boris einen deiktischen Bezug.

L. Das Mieze-Bild besprechen und fotografieren: Diese Episode besteht aus zwei Sprechereignissen: Boris versucht, den vom Forscher angekündigten Abschied hinauszuschieben, und nimmt ein letztes Bild des Fotowechslers auf. Das erste Sprechereignis wird vom Forscher initiiert und in der Form eines argumentativen Gesprächs gemeinsam weiterentwickelt. Das zweite wird von Boris lanciert, und er bestimmt auch die Steuerung stärker, indem er den thematischen Fokus von der Prozedur des Fotografierens auf den Bildinhalt und wieder zurück lenkt (die Forscherin ist ebenfalls für eine solche Verschiebung zuständig). Die Adaptivität von Boris' Handeln ist weiterhin hoch. Das zeigt sich etwa in seinen Argumenten, die er rasch und strategisch geschickt dem Gesprächsverlauf anpasst (vom Widerspruch über ein Ablenkungsmanöver bis zur Minimalforderung), oder bei der Bearbeitung von Problemen und Fragen im Zusammenhang mit dem Fotografieren im engverzahnten Dialog mit dem Forscher. Nur an einer Stelle handelt Boris nicht-adaptiv: Als sich die Forscherin nach den Personen auf dem Bild erkundigt, deklariert er zunächst seine Nichtwissen und verschiebt dann den Fokus zurück auf das Thema Fotografieren. Das Handlungsmuster Rollenspiel ist in dieser Episode kaum relevant. Nur einmal, als Boris seinen Bruder auf dem Bild identifiziert hat, spricht er dessen Namen direkt ins Mikrofon. Diese Handlung ist vergleichbar mit dem Benennen und Erklären von Objekten seines Zimmers und von familiären Sachverhalten in den Episoden G bis J. Das Handlungsmuster "Blättern" im Fotowechsler bleibt dagegen sehr bedeutsam: Im ersten Sprechereignis wird es von Boris auf der praktischen Ebene massiv intensiviert (er "blättert" fünfmal um) und auch auf der sprachlichen Ebene – durch deiktische Hinweise auf neue Bilder sowie durch das Gespräch über die Anzahl verbleibender Bilder und ihre gewünschte Anordnung – in den Vordergrund gestellt. Boris scheint auf dieses bewährte Handlungsmuster zurückzugreifen, um den angekündigten Abschied der Forschenden hinauszuschieben und die gemeinsame Aktivität fortzusetzen. Da ihm dieses Handlungsmuster in der vorangegangenen Episode sehr viel Gestaltungsmacht gegeben hat, ist seine Fortsetzung und Intensivierung in dieser kontroversen Aushandlungssituation hoch plausibel. Im zweiten, wesentlich längeren Sprechereignis wird das "Blättern" im Fotowechsler durch das Fotografieren abgelöst. Im Verlauf dieses Handlungsmusters realisiert Boris folgende Handlungen: Er bestimmt das Sujet, öffnet den Kameradeckel, visiert, erklärt seine Absicht (bezüglich Bildausschnitt), zoomt, stösst dabei auf ein Problem (Zoombereich ausgeschöpft), argumentiert und entscheidet sich im Selbstgespräch, revidiert und begründet seine Absicht, wählt den Bildausschnitt neu, zoomt, nimmt das Foto auf, zeigt dem Forscher das Ergebnis und akzeptiert dessen kritische Einschätzung. Damit realisiert er das Handlungsmuster – mit geringer Unterstützung des Forschers – in einer sehr elaborierten, ausdifferenzierten Form. Zudem lässt er sich durch die wiederholte negative Beurteilung seiner Ergebnisse diesmal nicht entmutigen: Zwar lassen sich im Anschluss an die zweite Enttäuschung mehrere Hinweise auf eine Verunsicherung ausmachen (der einzige Rückgriff auf die Katzenrolle und der einzige Gesprächsabbruch

ereignen sich an dieser Stelle), aber in der Folge bleibt Boris am Fotografieren interessiert, bietet nochmals seine Mitwirkung an und erkundigt sich nach dem Ergebnis, das der Forscher schliesslich erzielt hat. Durch den Rückgriff auf die beiden Handlungsmuster "Blättern" im Fotowechsler und Fotografieren gelingt es Boris, den angekündigten Abschied hinauszuschieben. Die Sprechanteile der Beteiligten sind in dieser Episode wiederum ausgewogen. Boris' sprachliche Äusserungen sind auffällig differenziert: Vollständige einfache Hauptsätze (und ein Satzgefüge mit untergeordnetem Teilsatz) überwiegen die andern Äusserungen deutlich, und auch die anderen Indikatoren (drei Modalverben, eine Präposition, zwei Konjunktivformen, eine Konjunktion, zwei Demonstrativpronomen) sowie zwei inhaltliche Korrekturen sind belegt.

M. Das weitere Vorgehen planen: Die letzte Episode besteht aus einem kurzen Sprechereignis, das vom Forscher initiiert und von Boris thematisch erweitert wird. Boris handelt adaptiv, indem er – während er mit dem Fotowechsler beschäftigt ist – ein Verstehensproblem signalisiert, danach auf die Frage des Forschers erwartungsgemäss reagiert, sein praktisches Handeln (zuerst alle Bilder "zurückblättern") erklärt und seinen Plan für den nächsten Besuch bekannt gibt. Das Handlungsmuster "Blättern" im Fotowechsler ist weiterhin aktiv: Boris betätigt den Mechanismus insgesamt sieben Mal, um seine früher (am Ende des ersten Sprechereignisses von Episode L) deklarierte Absicht zu realisieren und bestimmte Bilder ganz nach hinten zu befördern. Dabei beschränkt er sich auf das praktische Handeln. Sprachlich äussert er sich nicht zu den einzelnen Bildern, sondern nur zu seinem übergeordneten Handlungsziel. Zudem thematisiert er das "Blättern" im Fotowechsler wie auch das Fotografieren als gewünschte gemeinsame Aktivitäten für den nächsten Besuch – ein weiterer Hinweis darauf, dass er beide Handlungsmuster positiv erlebt hat. Die Sprechanteile der beiden Beteiligten sind vergleichbar, Boris' sprachliche Äusserungen sind – im Anbetracht ihrer Kürze – differenziert: Er bildet einen vergleichsweise langes und kompliziertes Satzgefüge mit einem vorangestellten abhängigen Teilsatz, und auch die vorangehenden Satzfragmente zeigen eine ähnliche syntaktische Struktur (mit nachgestelltem Teilsatz). Zwei Korrekturen (eine semantische Präzisierung, eine semantische und morphologische Modifikation) weisen darauf hin, dass Boris hier anspruchsvolle Formulierungen realisiert und überprüft.

Vergleich der Episoden und Charakterisierung der Sequenz

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschieden zeigen sich im Vergleich dieser 13 Episoden? In der folgenden Matrize werden einige zentrale Merkmale des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, interaktive Adaptivität, Verwendung spezifischer Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (Boris' verbale Anteile an der Interaktion, deren verbale Differenziertheit) synoptisch dargestellt. Die Einschätzung erfolgte entlang der oben (im Kapitel 6.4) beschriebenen Leitfragen:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Initiative und Steuerung	gelb	gelb	rot	rot	orange	gelb	rot	orange	rot	rot	rot	orange	orange
interaktive Adaptivität	rot	rot	rot	rot	rot	rot	rot	rot	orange	orange	rot	rot	rot
spez. Handlungsmuster	(F) (R)		(F) (R)	F R	F	F R	R	R	R	R (B)	F B	F B	(F) (B)
verbale Anteile	orange	gelb	orange	rot	orange	orange	rot	gelb	orange	orange	orange	orange	orange
verbale Differenziertheit	rot	orange	orange	rot	orange	orange	rot	orange	orange	rot	orange	rot	rot

Abbildung 79: Synoptischer Vergleich der 13 Episoden von Boris' Familiensequenz anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Handlungsmuster: F = Fotografieren, R = Rollenspiel, B = "Blättern" im Fotowechsler (besonders relevante Muster sind fett gedruckt).

Zunächst lässt sich feststellen, dass sich Boris in dieser Sequenz als hoch kompetenter Gesprächspartner erweist, der inhaltlich und diskursiv genau auf andere Beteiligte reagiert und substanzvoll

zur Weiterentwicklung gemeinsamer Gedankengänge beiträgt. Bis auf wenige Ausnahmen beteiligt er sich auch aktiv an der Strukturierung der Interaktionen: Viele Episoden sind massgeblich von ihm initiiert und/oder gesteuert worden, einige weitere hat er gemeinsam mit den Forschenden ausgestaltet. Tendenziell zeigt sich Boris zu Beginn der Sequenz als eher zurückhaltender, danach aber rasch als aktiv Einfluss nehmender Gesprächsteilnehmer. Im Hinblick auf die Handlungsmuster fällt auf, dass sie zu Beginn und am Ende der Sequenz eher thematisch sind und im mittleren "Kernbereich" die Interaktionen stark mitstrukturieren. Dieser Befund ist insofern plausibel, als Handlungsmuster zunächst vereinbart und – zumindest in ersten groben Zügen – verstanden werden müssen, bevor sie ihre koordinierende Funktion erfüllen können. Ihre für Boris entlastende Wirkung lässt sich daran ablesen, dass (fast) alle Episoden, die von ihm besonders stark initiiert und gesteuert wurden, in diesem Kernbereich liegen. Interessant ist auch die wechselnde Relevanz der drei Handlungsmuster: Das Fotografieren ist zunächst sehr wichtig (E–F), verschwindet dann ganz (G–J) und wird danach (K–L) nochmals hoch relevant. Das Rollenspiel begleitet das Fotografieren zunächst (D–F), rückt dann an seiner Stelle ins Zentrum (G–J) und wird irrelevant, als sich das Fotografieren wieder und das "Blättern" im Fotowechsler neu etablieren (K–L; eine detailliertere Darstellung der Entwicklungen der drei Handlungsmuster s. unten). Boris' Sprechanteil ist in den meisten Episoden ausgewogen oder hoch. Dabei ist zu berücksichtigen, dass hier sein Anteil an den sprachlichen Äusserungen mit jenem *beider* Forschenden verglichen wird. Damit wird deutlich, dass Boris in dieser Sequenz sprachlich sehr aktiv ist. Die Episoden mit geringerem Sprechanteil (B und H) zeichnen sich auch durch eine (im Vergleich mit der ganzen Sequenz oder den benachbarten Episoden) geringere Initiative und Steuerung aus. In beiden Fällen wurde das Thema von den Forschenden und für Boris unerwartet (ohne Bezug zum Thema der vorhergehenden Episoden) gesetzt. Die sprachliche Differenziertheit von Boris' Äusserungen ist immer unauffällig oder stark, aber nie gering ausgeprägt. Boris spricht besonders differenziert, wenn der Aushandlungsbedarf erhöht ist: In den Anfangs- und Schlussepisoden der Sequenz (A, L–M) sowie bei der Einführung eines neuen Themas (D: Motorboot; G: Kleiderschrank; J: Regal).

Ein Vergleich der Episoden zeigt einerseits die oben bereits mehrfach erwähnten Unterschiede zwischen den Rand- und Kernbereichen der Sequenz: Zu Beginn muss ein Rahmen für die gemeinsamen Aktivitäten abgesteckt werden, sind die Handlungsmuster noch nicht etabliert und haben die Beteiligten auch noch keine gemeinsame "Geschichte" erlebt, die sie weiterspinnen könnten. Beim Abschluss der Sequenz muss der Rahmen geschlossen (bzw. die gemeinsame Aktivität beendet) werden, und es geht um die Bewertung des Erlebten sowie um mögliche Zukunftsperspektiven, die sich daraus ergeben könnten. In beiden Fällen besteht ein erhöhter Aushandlungsbedarf. Die Forschenden übernehmen in diesen Phasen mehr Verantwortung, Boris' Gestaltungsraum wird dadurch eingeschränkt, die sprachlichen Anforderungen sind erhöht und die Vorstrukturierung der Interaktionen durch spezifische Handlungsmuster entfällt. Andererseits fallen zwei Episoden aus dem Kernbereich auf, die sich durch starke Ausprägungen aller fünf Merkmalsgruppen auszeichnen: Die erste (D) markiert den Einstieg in eine vom Rahmen her geklärte, durch Handlungsmuster gestützte und thematisch neue gemeinsame Aktivität, die zweite (G) den zusammenfallenden Wechsel des Themas und des Handlungsmusters (zum Vergleich: beim Wechsel des Handlungsmusters von J zu K sind sowohl das neue Thema als auch das Handlungsmuster Fotografieren bereits etabliert).

Wie angekündigt soll an dieser Stelle noch die Entwicklung der drei Handlungsmuster im Verlauf der Sequenz beleuchtet werden. Für das Handlungsmuster *Fotografieren* zeigt sich im Rückblick folgender Verlauf: In der Episode A wird es im Zusammenhang mit der Planung der gemeinsamen Aktivitäten thematisiert und in C durch den Forscher erstmals praktisch und sprachlich realisiert. Boris macht sich in den Episoden D bis F durch eigene Praxis damit vertraut und fotografiert zunehmend selbständig, bis ihn der Forscher mit einer negativen Kritik konfrontiert und die Kamera von ihm übernimmt. Danach ist das Handlungsmuster während vier Episoden (G bis J) nicht mehr relevant. Nach seiner Neulancierung (in K) engagiert sich Boris erneut stark und erlebt einen zweiten Misserfolg. Diesmal kümmert sich der Forscher um eine Problemlösung und unterstützt Boris bei einem weiteren Versuch. Boris engagiert sich seinerseits, um die Kamera noch besser zu beherrschen, und in der Folge gelingt es ihm, selbstgesteuert und mit immer weniger verbaler Unterstützung eine Serie von vier gelungenen Fotos aufzunehmen. Schliesslich realisiert er das Handlungsmuster in einer sehr elaborierten Form und mit geringer Unterstützung durch den Forscher (L). Die Kritik am Ergebnis verunsichert ihn zwar erneut, führt aber diesmal nicht mehr zu einem Rückzug, sondern zu engagiertem Mitdenken – auch in der Rolle des Zuschauers. Wie das Fotografieren wird auch das *Rollenspiel* in Episode A thematisiert und in C erstmals realisiert – praktisch (aber nicht sprachlich) durch Boris, sprachlich durch seine Mutter (aber nicht durch die Forschenden). In den Episoden D und F läuft es parallel zum Fotografieren, wird aber nur punktuell, (fast) ausschliesslich

sprachlich und nur von Boris aufgegriffen. Von G bis J handelt Boris markant häufiger in seiner Rolle als Katze. Hier scheint ihm das Handlungsmuster bei der Bewältigung seiner Frustration (beim Fotografieren) und einer thematisch "unruhigen", nicht voraussehbarer Phase Sicherheit und Handlungsspielraum zu geben. Danach – mit dem Einstieg ins Handlungsmuster "Blättern" im Fotowechsler und der Wiederaufnahme des Fotografierens – verschwindet das Rollenspiel ganz. Boris scheint es primär benutzt zu haben, um die gemeinsame Aktivität zu planen und Unsicherheit auszugleichen. Allerdings darf nicht unterschätzt werden, dass sich die Forschenden nie daran beteiligt haben – ein gewichtiger Grund für Boris, dieses Handlungsmuster im letzten Drittel der Sequenz nicht weiterzuverfolgen. Das "Blättern" im Fotowechsler wurde als einziges Handlungsmuster nicht vorgängig thematisiert, sondern aus der Situation heraus aufgegriffen (in der Episode J). Interessant ist, dass der zentrale Artefakt – der Fotowechsler – im Unterschied zur Fotokamera des Forschers Boris' Eigentum ist, dass er für seine Inhalte und Bedienung der Experte ist und das Gerät immer selbst bedient. Diese klare Zuständigkeit für die zentralen Gegenstände der Interaktionen (das Gerät, die Bilder) gibt Boris in den Episoden K bis M viel Sicherheit und Gestaltungsraum. Es erstaunt deshalb nicht, dass Boris bis zuletzt an diesem Handlungsmuster festhält und es bereits für zukünftige Besuche vorsieht.

Literale Fähigkeiten

Nachdem die Familiensequenz von Boris bisher im Hinblick auf ihre Interaktionsmerkmale untersucht wurde, geht es im Folgenden um die Realisierung literaler Fähigkeiten. Dazu werden die Befunde zu den fünf Dimensionen von Literalität zusammenfassend dargestellt, exemplarisch veranschaulicht und abschliessend gebündelt.

Einzelne Dimensionen von Literalität

In dieser Sequenz finden sich Hinweise auf alle fünf Dimensionen von Literalität. *Realitätsbezogene Fähigkeiten* beweist Boris, wenn er situationsübergreifende Bezüge auf Vergangenes herstellt. Er beschreibt Gewohnheiten (seinen Mediengebrauch, seine Aktivitäten während der Zimmerstunde), teilt uns mit, was er noch nie gemacht hat (sein Modellboot auf dem Wasser ausprobiert) und berichtet von einem komplizierten Vorgang, an welchem er nur indirekt beteiligt war (wie seine Patin ein Geburtstagsgeschenk für ihn organisiert hat).

DIS: Bisch dänn mit dem au scho mal uf em Wasser go fahre? BORIS (): Nähü. Keis einzigs Mal. DIS: Aber das chöntsich, oder? BORIS: Ja, chönnt. (*) Ich chönnt, aber mir händs immer vergässe. Aso mir sind no nie ... (*) ... aso ... ja ... es isch immer Winter gsi. (*) Da han ich das ebe am Geburtstag becho (*) ?das Boot?, ??? dänn isch Herbst gsi. (DIS: Aha!) (*) Da ?hüt si? ... (*) kei Ziit meh gha ... derzue.*

DIS: D'Fernstürig isch no! BORIS: Oh! ... Gopfl! ... Jetzt vergiss ich no d'Fernstürig vor luuter ... verzelle vo- woher das ich das Boot han. (Boris hat das Boot und die Fernsteuerung eingepackt und verstaubt die Schachtel wieder.)

DIS: Will det obe im- ... da i de Nächi häts en chline Weiher, und det häts vill ... Lüüt, wo mit Modellschiffli fahred. BORIS: Ja, aber ich han das ... vo mim ... vo mim ... aso, vo mim ... ja ... zweitbeste Fründ han ich das becho, und mini Gotte hets mir gschenkt, wil d'Gotte häts mim ... zweitbeste Fründ abkauft. Min beste Fründ isch grad i de gliiche Familie. DIS: Was? ... Das isch jetzt e chli en ?sehr grosse Boge? gsi! SKU: \$ BORIS: Am- am Stefan hät Carolin ... ?sich? abkauft ... das Boot, und dänn mir geschänkt, zum Geburtstag, und min beste Fründ isch de Andrin. DIS: Aha! ... Aber de Andrin isch nöd mit dir verwandt? BORIS: Was? DIS: De Andrin isch nöd i dinere Fam- mit dir verwandt? BORIS: Aso ich bin scho vill bi ihne gsi. (DIS: Mhm.) Ich wär fascht ... bi ihm ... zu de Familie! DIS: Ehrlich? BORIS: Mhm!

Protokollauszug 27: Boris stellt in einem Gespräch über sein Modell-Motorboot verschiedene Bezüge auf zeitlich distante Ereignisse her. Bei (*) hantiert er mit der Pappschachtel des Bootes. Vergangenheitsbezüge sind fett gedruckt. \$ = leises Lachen, ? / ??? Wortlaut unsicher / unklar

Dieser Ausschnitt zeigt, dass Boris bei zeitlichen Rückbezügen verschiedene Sprachhandlungen vollzieht: Er berichtet (dass er das Boot noch nie ausprobiert habe, dass er es von seinem Freund bzw. von seiner

Patin erhalten habe, dass er schon oft bei seiner Patin gewesen sei), begründet (weil sie es vergessen hätten, weil es Winter gewesen sei, weil die Patin keine Zeit gehabt hätte) und erklärt (dass er das Boot im Herbst – also vor dem Winter– erhalten habe, dass es die Patin seinem Freund abgekauft habe). Dabei gelingt es ihm, mehrere vergangene Ereignisse chronologisch richtig zu ordnen (die Patin hat das Boot zuerst seinem Freund abgekauft und es ihm *danach* zum Geburtstag geschenkt). Bemerkenswert ist auch, dass Boris Vergangenheits- und Gegenwartsbezüge sowie "unwahre", nicht realitätskonforme Aussagen immer sprachformal korrekt markiert (durch Verwendung von Perfekt- bzw. Konditionalformen). Damit beweist er sehr differenzierte Fähigkeiten der sprachlichen Darstellung zeitlich distanter realer Sachverhalte. Auch Thematisierungen von zukünftigen Aktivitäten sind vielfach belegt. Boris spricht oft davon, was er als nächstes tun möchte (z.B. etwas zeigen, ein bestimmtes Objekt fotografieren, etwas sagen oder mitkommen). Er blickt aber auch weiter in die Zukunft, wenn er eine neue Aktivität mit uns vorbespricht oder eine Aktivität für unseren nächsten Besuch vorschlägt. Zudem äussert sich Boris auch häufig über seine eigenen Gedanken und Gefühle: Er thematisiert sein Wissen (z.B. wenn er etwas nicht weiss oder nicht erkennt), seine Vorlieben (ein lustiges Flugzeug, ein niedliches Katzenfoto), seine Absichten und Wünsche (z.B. dass und wie er ein bestimmtes Objekt fotografieren möchte) und seine Meinungen (zu weiteren Besuchen der Forschenden). Vereinzelt sind auch Bezüge auf die Innenwelten anderer belegt, wenn sich Boris nach den Absichten oder Wünschen der Forschenden (bezüglich des Fotografierens weiterer Bilder) erkundigt. Ausserdem erschliesst sich Boris wiederholt Sachwissen aus Medien (hier: aus Bildern seines Fotowechslers): Er stellt fest, dass Strassenbahnen in unterschiedliche Richtungen fahren, dass Segelschiffe fremde Flaggen tragen, oder dass sich eine Katze vom turbulenten Geschehen nicht stören lässt.

Boris' *fiktionale Fähigkeiten* zeigen sich in dieser Sequenz häufig im Zusammenhang mit seinem Rollenspiel als Katze und punktuell beim Reden über eine Geschichte. Boris trägt während der ganzen Zeit sein Katzenkostüm und markiert diese fiktive Rolle immer wieder durch sein Sprechen mit veränderter (leicht lispelnder) Stimme. Gelegentlich verstärkt er diese Inszenierung durch Äusserungen wie Hecheln oder Miauen. Zuweilen scheint er seine Katzenrolle aber auch ganz zu vergessen, wenn er sich mit unveränderter Stimme mit uns unterhält (z.B. über die Vorgehensweise beim Fotografieren). Er wechselt also zwischen drei Modi: einem ausschliesslich realitätsbezogenen, einem fiktional "gefärbten", der aber für die reale Interaktion mit den Forschenden funktional bleibt und einem ausschliesslich fiktionalen, der die Verständigung mit den Forschenden unterbricht (solange sie den Wechsel in Boris' inszenierte Welt nicht mitvollziehen).

*BORIS (ins Mikrofon): D'Chatze ässend meistens Müüs. ... DIS: Kei Mikrofon. SKU: Kei Mikrofon, hä? BORIS: Nei. Pff! Es- SKU: Es chönnt ja si, dass das ... äh ... en Wullechneuel isch ... (BORIS: Nn?) fürs Büsi. \$ BORIS: He! **H-h-mau.** Ich wett öpis säge. SKU: \$\$ BORIS: **H-h.** (ins Mikrofon:) Au Wullechneuel spieled d'Chatze mit dem. ... Hm? SKU: Mhm. DIS: So! Mutter (schaut zur Tür herein): Ich bin schnäll ich Chäller, Büsi. ... Gäll? \$ DIS: Guet. Nachher machemer eus dänn gli uf. Mutter: Ja, OK, \$. Nu schnäll öppis ?abeneh? (Sie geht die Treppe hinunter) BORIS: **H-h-h.** (ins Mikrofon singend): **Mau, mau, mau, mau, mau, mau.***

Protokollauszug 28: Boris inszeniert seine Katzenrolle durch Sprechen mit veränderter Stimme, Sprechen ins Mikrofon (unterstrichen Passagen) und Imitation von Katzenäusserungen (fett gedruckte Passagen). \$ = leises Lachen

In dieser Passage handelt Boris ausschliesslich in seiner fiktiven Rolle als Katze: Sämtliche Äusserungen sind (durch seine veränderte Stimme, durch sein Sprechen ins Mikrofon und durch die Imitation von Katzenäusserungen) markiert. Dabei wechselt er zwischen einem weiterhin realitätsbezogenen und einem rein fiktionalen Modus. Zusätzlich zu dieser Inszenierung initiiert er hier auch noch eine Thematisierung seiner Rolle, indem er die Fressgewohnheiten von Katzen anspricht. Die Forschenden nehmen dieses thematische Angebot an und lenken das Gespräch auf die unterschiedlichen realen und fiktiven Identitäten des Mikrofons (als Maus oder Wollknäuel). Damit gehen sie vergleichsweise stark auf Boris' Rollenspiel ein, beteiligen sich aber weiterhin nicht an seiner Inszenierung, während die Mutter ihn sehr selbstverständlich als Katze (Büsi) anspricht. Beides – die Thematisierung durch die Forschenden und die Beteiligung der Mutter – dürfte dazu beitragen, dass Boris an dieser Stelle vergleichsweise tief in seine Rolle eintaucht und sich durch eine längere Äusserung im rein fiktionalen Modus als Katze inszeniert.

Neben dem Rollenspiel gibt es weitere punktuelle Hinweise auf Inszenierungen fiktiver Welt, etwa wenn Boris von den (erfundenen) BesitzerInnen seiner Spielzeugautos erzählt oder mit einer widerspenstigen Pappschachtel schimpft. Dass er Inszenierungen auch objektivieren kann, ist punktuell durch eine Aussage über seine Rolle als Katze und den verstehenden Nachvollzug des Gesprächs über wechselnde Identitäten eines Objekts (s. oben) belegt. Schliesslich spricht Boris an einer Stelle auch über Geschichten: Er weiss mit Bestimmtheit, dass die Bilder, die in seinem Zimmer aufgehängt sind, nicht zu einer ihm bekannten Geschichte passen.

*DIS: Oh, die Bilder, die sind vo- die kännsch sicher, die Gschicht, gäll? BORIS: **Welli?**
DIS: Die von denä. Oder nöd? Isch das nöd ... (BORIS: **Die käni nid.**) (SKU: Mol.) Isch
das nöd Schälleurli? SKU: Dä Schälleurli und so? Kännsch nöd? BORIS: **Dä Schäl-**
leursli scho. SKU: Und das isch dä glich, we- wo- ... d'Bilder bim Schälleurli gmalet
hät. De hät au dä gmal- die gmalet. BORIS: Ja!*

Protokollauszug 29: Boris fragt nach der Geschichte, die der Forscher meint. Er stellt klar, welche Geschichten ihm unbekannt oder bekannt sind.

Medial schriftliche Fähigkeiten sind in dieser Sequenz nicht belegt. Boris nutzt und thematisiert Bildinformationen, um Geschichten zu identifizieren (s. oben), um abgebildete Sachverhalte zu thematisieren (z.B. technische Objekte, Personen oder Orte auf Bildern seines Fotowechslers) und um seine Position argumentativ zu untermauern. Ausserdem erweist sich Boris als geschickt in der Handhabung des Fotowechslers: Er "blättert" sicher vor- und rückwärts durch dieses (sehr spezifische) Bildmedium. Diese Handlungen sind aber ausschliesslich bildbezogen, Befunde zu symbol- oder schriftbezogenen Fähigkeiten liegen nicht vor.

Hinweise auf *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten* sind in dieser Sequenz sehr vielfältig und von hoher Relevanz. Im Folgenden werden Formen des Anleitens, Erklärens und Argumentierens dargestellt. Boris gibt den Forschenden oft einfache Anweisungen. Er fordert sie implizit oder explizit auf, etwas Bestimmtes zu tun (z.B. etwas anzuschauen, ihm das Display zu zeigen, ein Sujet zu fotografieren oder den Bildausschnitt so und nicht anders zu wählen), oder befolgt ihre impliziten und expliziten Anweisungen (insbesondere bei der Bedienung der Kamera). Für komplexere, mehrschrittige Instruktionen gibt es keine Belege. Vorgehensweisen werden aber von Boris nicht nur angeleitet oder befolgt, sondern auch thematisiert, wenn er den Forschenden Fragen zur Kamerabedienung stellt oder seinerseits ihre Fragen zum Fotografieren bestimmter Sujets beantwortet. Interessant ist Boris' mehrfach belegte Praktik, sich selbst Anweisungen zu geben:

*BORIS: Mh! (5s) **Mues na öpis füre hole.** (5s; Boris rückt Schachteln herum.) So (5s; er
holt ein Modellboot aus einer Schachtel) so!
BORIS: Oh! ... **Nid mis Flügerli abegheie!**
BORIS: Ui, ?zeigt? z gross. (zoomt:) \$Ohh\$ (SKU: \$) **Mues i sälber echli eweg? Nei, das
isch zgross!** (zoomt) (5s) Hm. (3s) **No chli grösser.** (zoomt) So. ... **Öppe so.***

Protokollauszüge 30: Boris gibt sich selbst Handlungsanweisungen (fett gedruckt). \$ = leises Lachen / lachend gesprochen

In diesen Beispielen sind das praktische Handeln mit Objekten und dessen sprachliche Anleitung in einem Prozess der selbstreferenziellen Sinnkonstruktion eng miteinander verwoben. Diese Formen der verbalen, pseudo-dialogischen Selbstinstruktion können als Symptome der Verinnerlichung sozialer Handlungen verstanden werden. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass Boris hier vor den Augen der Forschenden agiert: Seine Äusserungen tragen auch dazu bei, Interaktionspausen zu überbrücken und sein praktisches Handeln zu erklären.

Auch Kommentare und Erklärungen sind in dieser Sequenz vielfach belegt. Boris' Kommentare beziehen sich auf Sachverhalte (z.B. Objekte in seinem Regal oder Bildinhalte seine Fotowechslers) und Vorgehensweisen (z.B. wie er sich unter den Tisch kauert oder wie er mit Objekten umgeht), und auch seine Erklärungen nehmen auf diese beiden Situationsaspekte Bezug: Boris erklärt uns real präsente Ge-

genstände und ihre Eigenschaften (z.B. die Schiffsschrauben seines Modell-Motorboots, die Katzenschachtel oder seine Stofftiere) und abgebildete Gegenstände (auf diversen Bildern des Fotowechslers), aber auch abstraktere Sachverhalte wie Gewohnheiten (die Erzählpraxis seiner Eltern, die bevorzugte Nahrung von Katzen) oder fehlende Erfahrungen (warum er sein Boot noch nie getestet hat).

*BORIS: Oh, log emal ... müend emal luege wie vill Propeller dass dä hät. DIS: Zwei.
BORIS: Zwei. Und dä hät ebe au e- au ... es Sägelboot hät nur ein Propeller. (2s) Isch au nid so schnäll wider das. ... Da'sch ehner es Rennboot. DIS: Mhm.*

Protokollauszug 31: Boris thematisiert einen Sachverhalt (die Anzahl der Schiffsschrauben seines Modell-Motorboots) und erklärt ihn durch einen Vergleich unterschiedlicher Bootskategorien.

Im Zusammenhang mit dem Fotografieren begleitet (und unterstützt) er sein praktisches Handeln sehr oft durch an die Forschenden gerichtetes Erklären (zur Wahl des Sujets und Bildausschnitts, zum Einsatz der Zoom- und Blitzfunktionen) oder an sich selbst adressiertes lautes Denken (z.B. bezüglich Bildausschnitt, Lichtverhältnissen oder verbleibenden Bildern im Fotowechsler). Diese Praktiken des selbstreferenziellen Instruierens und Erklärens sind bei Boris vergleichsweise stark ausgeprägt und stehen vermutlich mit einer familiären Bildungskultur in Zusammenhang, die durch begleiteten, ausgeprägt sprachlich vermittelten Lehr-Lernprozesse charakterisiert ist.

Für argumentative Fähigkeiten des Aushandelns, Begründens und Beurteilens von Standpunkten liegen ebenfalls zahlreiche Belege vor. Zunächst ist bemerkenswert, dass Boris wiederholt aktiv dazu beiträgt, Missverständnisse aufzudecken und zu bearbeiten: Einerseits signalisiert er, dass Aussagen der Forschenden für ihn nicht verständlich sind, weil sie ihrerseits auf falschen Annahmen beruhen (die Bilder an der Wand gehörten zur Geschichte von "Schellenursli"; s. oben, Protokollauszug 29) oder ihm unvertraute Ausdrücke enthalten ("verwandt"; s. oben, Protokollauszug 27). Andererseits reagiert er auf entsprechende Signale der Forschenden und reformuliert eine komplexe Aussage so, dass sie verstanden wird (die Vorgeschichte des Geschenks von seiner Patin; s. oben, Protokollauszug 27). Diese Beispiele zeigen, dass er sich engagiert und kompetent an Aushandlungsprozessen beteiligt. Boris bezieht über die Verständnissicherung hinaus auch inhaltlich Position: Er vertritt eigene Standpunkte (zu den bereits mehrfach erwähnten Wandbildern, zur Stadt "Venedig" auf einem Bild des Fotowechslers, zu weiteren gemeinsamen Aktivitäten), begründet seine Standpunkte (zur Stadt "Venedig") und Vorgehensweisen (beim Zoomen) und kann sich auch gegen Widerstand durchsetzen (als er die Forschenden dazu bringt, doch noch ein weiteres Bild zu fotografieren). Mehrfach belegt ist auch, dass Boris die Unsicherheit seiner Aussagen (zu verschiedenen Bildinhalten) deklariert. Er prüft die Tragkraft seiner Argumente und signalisiert sie durch die entsprechende Ausformulierung seiner Stellungnahme.

BORIS: Das isch's ... Tram, glaub, z'Züri. SKU: Züri? BORIS: Oder ... isch es Chur? ... Weiss nid: Entweder isch's Züri oder Chur. ... Mhm, das isch glaubs eh:ner (3s) mhm, das isch glaub eh:ner Ch- (3s) ehner Züri, ehner. (2s) Det hine häts au namal es Tram (3s) Das gaht eso und das chunnt eso.

Protokollauszug 32: Boris bezieht vorsichtig Position, relativiert seine Aussage wieder, deklariert seine Unsicherheit, riskiert erneut eine vorsichtige Stellungnahme und verschiebt dann den Fokus auf einen aus der Bildinformation evidenten Sachverhalt. eh:ner = gedehnt

Boris bezieht auch durch Beurteilungen häufig Position. Er prüft und modifiziert Aussagen der Forschenden zu Bereichen seiner Expertise (z.B. zu seinem Freund, seiner Mediennutzung oder seinem Fotowechsler), beurteilt Ergebnisse seines eigenen Handelns selbst oder lässt sie von den Forschenden beurteilen (z.B. gewählte Bildausschnitte oder aufgenommene Fotos). Hinzu kommen vereinzelt auf Definitionsmacht beruhende und beziehungsregulierende Handlungen wie Erlauben und Beschwichtigen (den Forschenden gegenüber) bzw. Tadeln oder Verzeihen (sich selbst gegenüber).

Schliesslich lassen sich in dieser Sequenz auch verschiedene Hinweise auf *Sprache objektivierende Fähigkeiten* finden. Boris spielt bzw. experimentiert mit Sprache, wenn er die Artikulation und punktuell auch die morphosyntaktische Form seiner Äusserungen verändert, um seine Rolle als Katze auch sprachlich zu markieren. Auch das häufige Sprechen direkt ins Mikrofon – insbesondere wenn es mit

wörtlichen Wiederholungen vorhergehender Äusserungen einhergeht und damit eindeutig nicht mehr der diskursiven Verständigung dient – ist als bewusste Ausgestaltung von Sprache (in diesem Fall: sprachlicher Handlungen) zu verstehen.

SKU: Dä hät so- aso die händ so vill Auto döte? BORIS: Ja! SKU: Hä? BORIS (ins Mikrofon): Ja, die händ so vill Auto. SKU (pfeift anerkennend)

Protokollauszug 33: Boris spricht ins Mikrofon und wiederholt dabei eine bereits bestätigte Aussage der Forscherin wörtlich.

Für den Gebrauch weiterer Sprachen oder Varietäten liegt ein einzelner Befund vor: Boris singt das Katzenlied in der Standardsprache. Diese Handlung ist ebenfalls nicht unmittelbar funktional, allerdings lässt sich hier nicht auf eine bewusste sprachliche Variation schliessen, da Boris dieses Lied vermutlich nur in dieser einen – standardsprachlichen – Version kennt. Bemerkenswert sind dagegen einige Belege für Boris' Fähigkeit, Sprachhandlungen an sich zu thematisieren: Er spricht mehrmals selbst über Erzählhandlungen (von ihm, von seinen Eltern) und versteht die Forschenden, wenn sie sich zu seiner Argumentationsweise und Aussprache äussern. Damit beweist Boris ein hohes Mass an Bewusstheit für formale und pragmatische sprachliche Phänomene.

Charakterisierung der von Boris realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: (z.T. sehr differenzierte) Darstellung zeitlich distanter Erlebnisse (Episoden D, F–G), Thematisierung zukünftiger Aktivitäten (A, D–E, G–H, J–M) und eigener (punktuell auch fremder) Gedanken und Gefühle (A, B, H–I, K–L) sowie Erschliessen von medial repräsentierten Sachverhalten (K–L)
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: Inszenieren fiktiver Welten (v.a. Rollenspiel als Katze; A, C–L), Thematisieren eigener Inszenierungen (A, H) und Thematisierung einer Geschichte (B)
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: keine Hinweise
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: Erteilen und Befolgen von (kurzen) Anweisungen (z.T. auch selbstadressiert; A, C–F, I–L), Kommentieren und Erklären von Vorgehensweisen und (situativen, Z.T. auch abstrakten) Sachverhalten (C–M) sowie Klären von Missverständnissen und Aushandeln, Begründen und Beurteilen von Standpunkten und Vorgehensweisen (B, C–I, K–L)
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: mit (Katzen-)Sprache spielen und experimentieren (E–L), in Standarddeutsch singen (F) und Sprachhandlungen thematisieren (D, F, J)

Die Einschätzung der Episoden hinsichtlich der Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen erfolgte gemäss den in Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel mitreferiert.

Verschränkung der Analysen

Abschliessend werden die Befunde der verschiedenen Analysen verschränkt. Zunächst werden die Ergebnisse zur Feinstruktur und zu den literalen Fähigkeiten verglichen. Diese Befunde werden anschliessend zu einer integralen Charakterisierung dieser Familiensequenz verdichtet.

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)					literale Fähigkeiten				
	Initiat. / Steuer.	Adaptivität	Handl.-muster	verbale Anteile	verbale Differ.	realitätsbez.	fiktional	medial schriftl.	"schulnah"	objektivierend
A	gelb	rot	(F,R)	orange	rot					
B	gelb	rot		gelb	orange					
C	rot	rot	(F, R)	orange	orange					
D	rot	rot	F, R	rot	rot					
E	orange	rot	F	orange	orange					K
F	gelb	rot	F, R	orange	orange					K
G	rot	rot	R	rot	rot					K
H	orange	rot	R	gelb	orange					K
I	rot	orange	R	orange	orange					K
J	rot	orange	R (B)	orange	rot					K
K	rot	rot	F, B	orange	orange					K
L	orange	rot	F, B	orange	rot					K
M	orange	rot	(F, B)	orange	rot					

Abbildung 80: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Boris' Familiensequenz. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Handlungsmuster: F = Fotografieren, R = Rollenspiel, B = Blättern im Fotowechsler, K = Katzen-sprache. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, mittelgrau = markantere Belege

Realitätsbezogene konzeptionell schriftliche Fähigkeiten zeigt Boris während der gesamten Sequenz. Die stärkeren Ausprägungen in den Episoden D, K und L sowie das Fehlen von Belegen in C dürften primär der unterschiedlichen Länge der Episoden zuzuschreiben sein (D, K und L gehören zu den längeren, C zu den kurzen Episoden). Im Vergleich mit den anderen Literalitätsdimensionen zeichnet sich eine gewisse Komplementarität zu den fiktionalen Fähigkeiten ab: Die Ausprägungen der beiden Dimensionen sind meistens unterschiedlich. Dagegen gehen stärker ausgeprägte realitätsbezogene Fähigkeiten immer einher mit stärkeren Ausprägungen weiterer schulnaher Fähigkeiten (umgekehrt ist das nicht der Fall). Ausgeprägte realitätsbezogene und Sprache objektivierende Fähigkeiten kommen nicht gleichzeitig vor. Daraus lässt sich vorsichtig schliessen, dass Boris tendenziell auf einen Referenzraum – Realität, Fiktion oder Sprache – ausgerichtet ist und dabei generell auf "schulnahe" sprachlich-kognitive Fähigkeiten zurückgreift.

Fiktionale konzeptionell schriftliche Fähigkeiten sind (mit Ausnahme der kurzen Schlussepisode) ebenfalls während der ganzen Sequenz zu beobachten. Sie stehen in engem Zusammenhang mit Boris' Rollenspiel als Katze und sind dann besonders ausgeprägt, wenn auch dieses Handlungsmuster in den Vordergrund tritt. Weitere Regelmässigkeiten sind im Vergleich mit den Interaktionsmerkmalen nicht zu erkennen. Auf die Komplementarität zu den realitätsbezogenen Fähigkeiten wurde bereits hingewiesen. Zu den Sprache objektivierenden Fähigkeiten bestehen dagegen Parallelen: Sie sind immer nur gleichzeitig mit den fiktionalen stark ausgeprägt. Demnach stehen Boris' fiktionale Fähigkeiten in einer gewissen Nähe zu den Sprache objektivierenden und in einer gewissen Distanz zu den realitätsbezogenen Fähigkeiten. Die Referenzräume Fiktion und Sprache scheinen also durchaus kompatibel zu sein.

Medial schriftliche Fähigkeiten sind in dieser Sequenz nicht manifest, es liegen lediglich Hinweise auf Fähigkeiten zur Bildrezeption und zur Handhabung von Bildmedien (Fotowechsler) vor.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind für alle Episoden belegt und mehrheitlich (in der Mehrzahl der Episoden und in allen längeren Episoden) stark ausgeprägt. Tendenziell bestehen Parallelen zu den Ausprägungen der Interaktionsmerkmale Initiative und Steuerung sowie Formate: "schulnahe"

he" sprachliche Fähigkeiten zeigen sich oft, wenn Boris im Rahmen von Handlungsmustern die Interaktion massgeblich mitgestaltet. In den beiden einzigen Episoden mit etwas geringerer Adaptivität sind die schulnahen Fähigkeiten stark ausgeprägt, was auf den erhöhten Argumentationsbedarf in (tendenziell) konflikthafter Interaktionen hinweisen könnte. Dagegen sind bei geringer Gesprächsbeteiligung auch die weiteren schulsprachlichen Fähigkeiten weniger ausgeprägt. Im Vergleich mit der sprachlichen Differenziertheit besteht eine Parallele darin, dass beide Merkmale (wie auch die Adaptivität) immer mittel bis stark ausgeprägt sind. Auf eine gewisse Parallelität zwischen den weiteren schulnahen und den realitätsbezogenen Fähigkeiten wurde oben bereits hingewiesen, ebenso auf fehlende Bezüge zur fiktionalen Dimension. Die Ausprägungen der weiteren schulischen und der Sprache objektivierenden Fähigkeiten verhalten sich tendenziell eher komplementär zueinander. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Sprache objektivierenden Fähigkeiten sich oft als Variation der Katzensprache zeigen und damit eher mit fiktionalem Spiel als mit Erklären und Argumentieren in Bezug stehen. Boris' weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten bilden damit eine Art Grundkonstante (wie schon die Interaktionsmerkmale Adaptivität und sprachliche Differenziertheit), die verschiedene andere Fähigkeitsdimensionen mitzutragen scheint.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigt Boris einerseits bei seinem spielerisch-experimentellen Einsatz der Katzensprache und andererseits beim Thematisieren von Sprachhandlungen. Das häufige Vorkommen von Belegen für diese Fähigkeiten ist darauf zurückzuführen, dass Boris während der ganzen Sequenz im Katzenkostüm steckt und phasenweise – in den Episoden D und E bis J – nach dem Handlungsmuster des Rollenspiels agiert (in diese Phase fallen auch alle Episoden mit hoher Ausprägung der Sprache objektivierenden Fähigkeiten). Dieser spezifische Sachverhalt erklärt auch die Parallelen zwischen Sprache objektivierenden und fiktionalen sowie die Komplementarität zwischen Sprache objektivierenden und realitätsbezogenen Fähigkeiten.

Im Hinblick auf literale Fähigkeiten sind vier Episoden – D, F, J und K – besonders ergiebig: Hier zeigt Boris ausgeprägte Fähigkeiten in drei Dimensionen von Literalität. Ihnen ist gemeinsam, dass die Interaktionen durch Handlungsmuster mitgesteuert werden. Mit einer Ausnahme ist auch Boris' Adaptivität in diesen Episode ausgeprägt, während die Initiative und Steuerung auch stärker von den Forschenden ausgehen kann und Boris' sprachliche Aktivität und Differenziertheit mittel oder stark ausgeprägt sein können (s. Episode F). In vielen weiteren Episoden sind eine oder zwei Fähigkeitsdimensionen stärker ausgeprägt. Nur in den kurzen Anfangs- und Schlussepisoden kommen keine ausgeprägten Fähigkeiten vor. Hier sind auch die Ausprägungen der Interaktionsmerkmale "Initiative und Steuerung" sowie "Formate" schwächer, während die verbale Differenziertheit – wohl im Zusammenhang mit dem erhöhten Aushandlungsbedarf – vergleichsweise höher ist.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Wie lässt sich diese Familiensequenz von Boris zusammenfassend charakterisieren? Wie die *Grobstrukturanalyse* zeigt, sind die situativen Bedingungen der Sequenz (Raum und beteiligte Personen) weitgehend konstant. Thematisch geht es um die Planung und den Abschluss der gemeinsamen Aktivität (zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Sequenz), um Boris' Spielsachen und Möbel, das Fotografieren und den Fotowechsler. Dabei spielen zwei technische Geräte – die Fotokamera und das Mikrofon des Audiorecorders – abwechselnd eine wichtige Rolle. Die Sequenz ist thematisch heterogen, dabei aber (durch die Rahmung) klar strukturiert und (durch die thematischen Anschlüsse und den Einsatz der Geräte) kohärent und vielfältig mit Themen und Praktiken früherer Besuche verwoben. Boris beteiligt sich sprachlich stark an den Interaktionen: Sein Sprechanteil ist etwa gleich hoch oder höher als jener der beiden Forschenden zusammen.

Aus der *Feinstrukturanalyse* wird deutlich, dass sich Boris inhaltlich und diskursiv hoch adaptiv an den Gesprächen beteiligt und viel zur Weiterentwicklung gemeinsamer Gedankengänge beiträgt. Bei Bedarf übernimmt er im Verlauf der Sequenz auch zunehmend Verantwortung für die Initiative und Steuerung der Interaktionen. Dabei spielen drei Handlungsmuster – das Fotografieren, das Rollenspiel als Katze und das "Blättern" im Fotowechsler – eine wichtige Rolle: Sie scheinen Boris Orientierung und Sicherheit zu geben und ihm damit die Übernahme einer besonders aktiven Rolle zu ermöglichen. Episoden, die einen grösseren Aushandlungsbedarf aufweisen, weil sie thematisch nicht vorhersehbar und nicht durch Handlungsmuster strukturiert sind, werden dagegen stärker von den Forschenden gesteuert. Die Befunde zur sprachlichen Binnenstruktur untermauern diese Vermutung: Boris spricht in dieser Sequenz generell viel und differenziert. Sein Sprechanteil ist aber geringer, wenn die Interaktion stärker durch die Forschenden gesteuert wird, während die Differenziertheit seiner sprachlichen Äusserungen in Episoden

mit erhöhtem Aushandlungsbedarf (bei der Rahmung der gemeinsamen Aktivitäten und bei der Einführung neuer Themen) besonders ausgeprägt ist. Im Hinblick auf die Bedeutung von Handlungsmustern gibt die Feinstrukturanalyse weitere interessante Hinweise: Am Beispiel des Fotografierens lässt sich zeigen, wie Boris ein neues Handlungsmuster erwirbt, zunehmend selbständig und differenziert einsetzt und dabei auch Misserfolgsenerlebnisse immer besser verkraftet. Das Rollenspiel als Katze steht für ein von Boris initiiertes und ausgeformtes Handlungsmuster, das ihm in offenen, wenig strukturierten Phasen der Interaktion Sicherheit bietet und Initiative ermöglicht. Es wird von den Forschenden allerdings nicht aufgegriffen und von Boris wohl auch deshalb wieder aufgegeben. Das "Blättern" im Fotowechsler verweist auf die Bedeutung von Zuständigkeit, Vertrautheit und Expertise: Boris ist der Besitzer des Geräts und – im Gegensatz zu den Forschenden – sowohl mit seiner Bedingung als auch mit seinen Inhalten vertraut. Dadurch verleiht ihm dieses Handlungsmuster eine starke Position mit weitgehenden Gestaltungsmöglichkeiten.

Die *Analyse der literalen Fähigkeiten* zeigt, dass Boris in dieser Sequenz auf Ressourcen aus vier Dimensionen von Literalität zurückgreift. Allerdings sind die Akzentuierungen und Gewichte sehr unterschiedlich: Fiktionale Fähigkeiten zeigen sich fast ausschliesslich in Boris zwar häufiger, aber meist punktueller Selbstinszenierung als Katze (eine Ausnahme bildet lediglich das kurze Gespräch über die Geschichte vom Schellenursli), und auch Sprache objektivierende Fähigkeiten sind nur vereinzelt belegt, wenn Boris mit der Katzensprache experimentiert und – dies ist allerdings bemerkenswert – eigene und fremde Sprachhandlungen thematisiert. Hinweise auf realitätsbezogene und weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten finden sich dagegen während der ganzen Sequenz sehr häufig. Dazu gehören einerseits das Thematisieren von zeitlich und räumlich distanten Erlebnissen, zukünftigen Aktivitäten sowie eigenen Gedanken und Gefühlen und andererseits (hoch differenzierte) Formen des Anleitens, Erklärens und Argumentierens. Interessant sind die Befunde zu den Verhältnissen zwischen diesen Dimensionen: Realitätsbezogene Fähigkeiten zeigen sich oft zusammen mit weiteren schulnahen, aber komplementär zu fiktionalen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Für fiktionale Fähigkeiten bestehen gewisse Parallelen mit Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten erscheinen zusammen mit realitätsbezogenen und eher komplementär zu Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Unter Berücksichtigung der Spezifik dieser Sequenz (Fiktionalität und Sprachobjektivierung sind weitgehend auf die Katzensprache, mediale Schriftlichkeit auf das Bildverstehen reduziert) lässt sich feststellen, dass Boris in der Regel auf einen von drei Referenzräumen (Realität, Fiktion oder Sprache als Gegenstand) Bezug nimmt, und dass realitätsbezogenen Fähigkeiten stärker als andere auf weitere "schulnahe" Fähigkeiten aufzubauen scheinen. Schliesslich lassen sich auch einige Bezüge zwischen sprachlichen Fähigkeiten und Merkmalen des interaktiven Vollzugs ausmachen: So sind fiktionale und Sprache objektivierende in dieser Sequenz eng an das spezifische Handlungsmuster "Rollenspiel" gekoppelt. Für weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten lassen sich Parallelen mit stärkeren Ausprägungen aller fünf Interaktionsmerkmale (Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster, sprachliche Beteiligung und Differenziertheit) belegen. Dieser Befund verweist auf die grundlegende Bedeutung schulnaher Sprachfähigkeiten in dieser Sequenz. Generell scheint sich die strukturierende Wirkung von Handlungsmustern günstig auf die Realisierung vielfältiger literaler Fähigkeiten auszuwirken.

Insgesamt erweist sich Boris in dieser Sequenz als kompetenter und engagierter Gesprächsteilnehmer: Er handelt thematisch und diskursiv hoch adaptiv, übernimmt nach Bedarf mehr oder weniger Initiative und Steuerung, nutzt vertraute und erwirbt neue Handlungsmuster, beteiligt sich stark an der sprachlichen Interaktion und kann sich sprachlich differenziert ausdrücken. In dieser Sequenz sind seine realitätsbezogenen und schulnahen Sprachfähigkeiten sehr präsent und ausdifferenziert, Boris zeigt aber auch fiktionale und Sprache objektivierende Fähigkeiten. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich Boris in dieser Sequenz jeweils auf einen Referenzraum (Realität, Fiktion oder Sprache) ausrichtet, und dass er seine schulnahen sprachlichen Fähigkeiten als Ressource für den interaktiven Vollzug und die Realisierung weiterer literaler Fähigkeiten nutzt.

10.4 Lena zuhause: Geschichten und Erlebtes durchstreifen

Auswahlkriterien

In Lenas Familie konnten wir von Anfang an Audiodaten erheben. Die ausgewählte Sequenz umfasst zehn literale Praktiken und Bezüge zu allen fünf Dimensionen von Literalität. Die folgende Tabelle gibt dazu einen Überblick:

literale Praktiken	Dimensionen von Literalität
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten	realitätsbezogene Praktiken
fiktive Welten inszenieren über Geschichten reden Geschichten ab Audiomedien hören	fiktionale Praktiken
Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren	medial schriftliche Praktiken
Handlungsanleitungen befolgen oder geben Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren	weitere "schulnahe" Praktiken
mit Sprache spielen, experimentieren sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren	Sprache objektivierende Praktiken

Abbildung 81: Literale Praktiken und Bezüge zu Dimensionen von Literalität als Auswahlkriterien der Familiensequenz von Lena.

Die Tonaufnahme der ausgewählten Sequenz ist aus technischen Gründen nicht ganz vollständig (es fehlen die letzten 1–2 Minuten).

Alltagsverständnis

Diese Sequenz wurde bei unserem ersten Familienbesuch (am späteren Nachmittag) aufgenommen. Lena hatte uns erwartet. Als wir an der Haustür klingelten, schaute sie zuerst aus dem Fenster und kam dann die Treppe herunter zur Haustür, um uns zu begrüßen. In der Wohnung führte sie uns sofort in ihr Zimmer und zeigte uns dort eine Hörkassette (mit der Geschichte vom "Zwerg Nase"). Auf unseren Wunsch setzte sie sich anschliessend mit der Mutter und uns an den Esstisch. Bei Kaffee, Sirup und Kuchen besprachen wir zunächst unser Vorgehen (Einverständniserklärung, Tonaufnahmen). Lena gab uns Auskunft zu ihren Vorlieben (Marzipanrübli). Dann kam sie auf ihren eigenen Walkman zu sprechen und erklärte uns auf Nachfrage, dass er nicht aufnehmen könne. Sie rannte ins Zimmer, um ihn zu holen, konnte ihn aber nicht finden und erinnerte sich schliesslich daran, dass sie ihn weggeworfen hatte, weil er kaputt gewesen sei. Die Mutter war erstaunt darüber, aber Lena konnte ihr den Sachverhalt überzeugend erklären. Nach dem Essen schlug DIS vor, in Lenas Zimmer die Kassette vom Zwerg Nase anzuhören, zuvor aber noch das Geschirr in die Küche zu tragen. Lena war einverstanden. Beim Abräumen ergaben sich mehrere kurze Gespräche: Lena korrigierte DIS, als er ihren Kindergarten-Rucksack als "Thek" (Schulranzen) bezeichnete, sie erklärte ihm die Lage von Lisas Schule und besprach mit ihrer Mutter die Bedeutung deren Namens ("Schulhaus Wiesenstrasse"). Trotz DIS' Warnung trug sie mit blossen Händen ein heisses Tee-Rechaud in die Küche und schaffte es gerade noch, ohne sich die Finger zu verbrennen. Danach nahm sie uns beide am Ärmel und führte uns in ihr Zimmer. An dieser Stelle setzt die folgende Sequenz ein:

A. Sich einrichten: DIS erkundigt sich, wo er sich hinsetzen soll. Lena holt einen zweiten Stuhl, damit wir beide sitzen können. Sie selber braucht keinen Stuhl, sie klettert auf ihr Hochbett, um die Geschichte zu hören.

B. Kassette hören I: Lena schaltet die Kassette vom Zwerg Nase ein und hört eine Weile zu. Dann zeigt sie DIS zwei Fingerringe und beantwortet seine Fragen dazu. DIS' (scherzhafte) Frage nach der Dauer der Geschichte kann sie nicht beantworten, aber sie verweist auf die Stühle, die sie zum Zuhören für uns organisiert hat. DIS erklärt Lena, weshalb er das Mikrophon näher zu ihr (auf's Bett) legen

möchte, und Lena ist einverstanden. Die Mutter ruft aus dem Flur, sie bittet Lena, die Lautstärke zurückzudrehen.

C. Fotografieren: DIS bittet Lena um Erlaubnis, die Kassettenschachtel zu fotografieren. Lena ist einverstanden. Die Mutter kommt ins Zimmer, dreht die Lautstärke etwas zurück, erklärt Lena ihr Handeln und geht wieder hinaus. DIS schlägt Lena vor, die Kassettenschachtel selbst zu fotografieren. Er erklärt ihr die Kamera und berät sie Schritt für Schritt beim Fotografieren. Sie möchte keine weiteren Fotos aufnehmen, willigt dann aber ein, auch noch ein mit Buchstaben und Zahlen beschriebenes Blatt zu fotografieren. Dann will sie aber weiter der Geschichte zuhören und verweist uns auf unsere Plätze.

D. Kasette hören II: Während des Zuhörens spricht DIS Lena flüsternd auf ein Schloss (vermutlich eine Zeichnung oder Abbildung) an. Lena beantwortet seine Fragen dazu eher knapp und ermahnt ihn zur Aufmerksamkeit auf die Geschichte. Im Anschluss an eine Zwischenmusik erklärt sie uns, dass sie zu einer anderen Musik an einer späteren Stelle der Geschichte einen Bauchtanz tanzen könne. Sie beschreibt diese Stelle (bzw. den entsprechenden Handlungsschritt) und beantwortet DIS' Fragen und Vermutungen dazu.

E. Bauchtanz: Rechtzeitig vor der entsprechenden Stelle klettert Lena auf den Fussboden, um für ihren Auftritt bereit zu sein. Als die orientalische Musik ertönt, tanzt sie einen Bauchtanz dazu. Sie freut sich über unsere Komplimente, sagt uns aber nicht, wo sie das gelernt hatte. Danach nimmt sie eine Äusserung des Erzählers (eine Erklärung des Wortes "Barbier") auf und wiederholt sie. Alle hören der Geschichte weiter zu. DIS stellt eine Frage zum Anfang der Geschichte, und Lena beantwortet sie sehr präzise. Das Kapitel endet mit einer Flötenmusik.

F. Zwitscherflöte: Lena holt eine Zwitscherflöte (ein kleines, mit Wasser gefülltes Tongefäss) und spielt darauf. Sie gibt SKU die Flöte, erklärt ihr, was sie tun soll ("pfeifen"), und SKU probiert das aus. Die Mutter hat zugehört. Sie weist Lena darauf hin, dass pusten auch genüge. Lena insistiert auf einer weiteren Variante ("düdüdü"). SKU erkundigt sich, woher Lena die Flöte habe. Lena erzählt von einem anderen Land: Sie hätten dort grosse Krebse gesehen, die von Männern aus dem Meer geholt worden seien. Sie bestätigt DIS' Vermutung, dass die Krebse in den Restaurants gekocht würden. Gleichzeitig ist auch in der Geschichte vom Kochen die Rede, und Lena gibt uns dazu unaufgefordert eine Erklärung. DIS und SKU sind etwas verwirrt, sie wissen nicht mehr, ob sie über Lenas Ferien oder über die Geschichte sprechen sollen. Lena plädiert dezidiert für die Geschichte. Alle hören weiter zu, und Lena antwortet dazwischen kurz auf DIS Fragen zum Handlungsverlauf.

G. Fussball: DIS erkundigt sich nach einer selbst gemalten Schweizerflagge. Er vermutet, sie sei zum Anfeuern bei Fussballspielen oder an der Olympiade gedacht. Lena bestätigt das. Dann erzählt sie von der "Sirupkurve", wo sie bei Fussballspielen jeweils einrichten und aufräumen helfe und deshalb gratis Sirup trinken dürfe. DIS erkundigt sich genauer nach dem Fussballspiel. Lena ärgert sich, weil ihr die Namen der Teams nicht einfallen. DIS versucht ihr auf die Sprünge zu helfen, und schliesslich erinnert sie sich: Ein Team mit roten Trikots habe gegen A-Stadt in beigen (Ersatz-)Trikots gespielt.

Lena zeigt uns nun die Spielerportraits des roten Teams (Fotos in Spielkartengrösse mit den Namen der Spieler). DIS bedauert, dass er das Team nicht erkenne. Lena fordert ihn auf, den Namen eines Spielers zu lesen. DIS liest den Namen vor, und SKU entdeckt auch den Namen des Teams auf der Karte: FC B-Stadt. Lena bestätigt lachend, dass B-Stadt gegen A-Stadt gespielt habe. Sie bedauert, dass B-Stadt schon wieder verloren habe. Gleichzeitig klettert sie auf ihr Bett zurück, dreht die inzwischen abgelaufene Kasette um und schaltet das Gerät wieder ein.

DIS bemerkt, dass sie sehr viele Spielerkarten habe. Lena erklärt uns, dass sie bei einer Karte alle weissen Stellen des Trikots rot zugemalt habe, und beginnt diese Karte zu suchen. DIS findet einzelne Karten von Spielern in blauen Trikots. Er vermutet, das seien die Torhüter, aber Lena geht nicht darauf ein und sucht weiter. Dann bittet sie SKU um einen blauen Filzstift und malt die weissen Stellen eines blauen Trikots damit aus. Anschliessend sucht sie einen roten Filzstift und tut dasselbe mit einem roten Trikot. Parallel dazu reagiert sie mehrmals auf den Verlauf der Geschichte: die Taufe des Zwergs auf den Namen "Nase" und das Küssen der königlichen Füsse (sie findet das eklig). Dann entlässt sie den Stift aus seiner Pflicht (sie lässt ihn "ausruhen").

H. Post-it-Büchlein: DIS erkundigt sich nach einem selbst gebastelten Post-it-Büchlein, das an der Fensterscheibe klebt. Lena liest ihren Namen (auf der ersten Seite) vor und erklärt, weshalb sie einige Buchstaben an den oberen Rand schreiben musste. Sie zeigt DIS eine Zeichnung von ihrer Katze und nennt auf Nachfrage ihren Namen (Diva). Dann greift sie wieder zum roten Stift und malt an einem Spielerportrait weiter. Als sich DIS genauer nach dem Post-it-Büchlein erkundigt, antwortet sie unwillig und

fordert uns auf, der Geschichte zuzuhören. Sie korrigiert eine falsche Vermutung von DIS, erklärt einen Sachverhalt (die Kochkunst des Zwergs) sehr genau und weist auf ein Schlüsselement der zukünftigen Handlung hin (das Zauberkraut, das seine Entzauberung ermöglichen wird). ((Hier bricht die Aufnahme ab. Lena verlässt kurz darauf das Zimmer, um ihre Katze zu holen.))

24BTF70-317

Im Anschluss an diese Sequenz führte uns Lena ihre Katze "Diva" vor. Dabei behandelte sie die Katze sehr grob, und ihre Mutter musste sie ermahnen, sie nicht bei sich im Zimmer gefangen zu halten. Danach spielte sie mit uns im Wohnzimmer ein Ballspiel mit Luftballonen. Abschliessend fanden weitere Aktivitäten in Lenas Zimmer statt: Wir sprachen über Zeichnungen und Schriftstücke, Lena klebte uns Klebestreifen über den Mund (und provozierte damit unseren Widerstand), und sie malte ein Bild von einem Sonnenuntergang, welches sie uns zum Abschied schenkte.

Grobstruktur

Auf der Grundlage des Audio-Feintranskripts und des Strukturplans präsentiert sich die Grobstruktur von Lenas Familiensequenz wie folgt:

Situationen, Episoden und Themen

Situationen	Episoden und Themen	Artefakte	Kassette
I. SKU und DIS in Lenas Zimmer, Lena im Zimmer oder im Flur (0:51")	A. Sich einrichten (0'51") - hinsitzen	Stuhl Recorder	einschalten
II. Lena, SKU und DIS in Lenas Zimmer (2'36")	B. Kassette hören I (2'22") - Ringe	Fingerringe Mikrofon	...
III. Mutter ebenfalls im Zimmer (0'12")	C. Fotografieren (2'52")	Kassettenbox Recorder Kamera	Musik leiser stellen ...
IV. Lena, SKU und DIS in Lenas Zimmer (20'12")	- zuhören D. Kassette hören II (2'54") - zuhören - Musik - Geschichte (Verstossung, hässlicher Zwerg)	Kassettenbox Schloss-Bild Musik ...
	E. Bauchtanz (3'07") - Bauchtanz-Vorführung - Geschichte (Worterklärung)		... Musik ... Musik
	F. Zwitscherflöte (2'30") - Flöten-Vorführung - Ferienerlebnis - Geschichte (Bewerbung / Küche)	Zwitscherflöte Musik
	G. Fussball (7'32") - Sirupkurve / Fussballmatch - Portraitkarten - Streifen wegmalen - Geschichte (Name, Füsse küssen) - Streifen wegmalen	Fähnchen Portraitkarte Recorder Stifte stoppt umdrehen ... Musik
	H. Post-it-Büchlein (1'43") - Post-it-Büchlein / Katze Diva - zuhören - Geschichte (Handlungsverlauf)	Büchlein Musik

Abbildung 82: Grobstruktur der Familiensequenz von Lena mit Situationen, Episoden und Themen, Artefakten und Geschichten-Kassette. Aufgeführt sind Themen, die Lena initiiert hat. Grautöne veranschaulichen unterschiedliche Situationen, Farbtöne die wechselnden Hauptthemen. **rot** = Bezüge zur Aktivität des Geschichtenhörens, **blau** = Bezüge zur Geschichte vom Zwerg Nase **braun** = Bezüge zu Lenas Erlebnissen, **grün** = Bezüge zu Bild- und Schriftmedien. In Klammern Angaben zur Dauer der Einheiten (in Minuten und Sekunden).

Die Sequenz erstreckt sich über einen Zeitraum von rund 24 Minuten. Sie besteht aus vier Situationen, von welchen zwei (II und IV) identisch sind und zwei sich nur durch die kurze Abwesenheit Lenas (I) bzw. die kurze Anwesenheit ihrer Mutter (III) von II und IV unterscheiden. Im Wesentlichen handelt es sich damit um eine homogene situative Einheit: Den gemeinsamen Aufenthalt Lenas mit den Forschenden in ihrem Zimmer. Der Kreis der beteiligten Personen bleibt – bis auf die erwähnten kurzen An- und Abwesenheiten – während der ganzen Sequenz konstant. Die Episoden bilden thematische Ein-

heiten und sind durch interaktiv gesetzte Markierungen voneinander abgegrenzt.⁹⁵ Daraus ergeben sich für diese Sequenz insgesamt 8 Episoden, die zwischen 51 Sekunden und 7.5 Minuten dauern und aus 2 und 8 Sprechereignissen bestehen.

Die *thematische* Struktur der Sequenz ist komplex. Zunächst lässt sich eine relativ klare Abfolge von Hauptthemen feststellen: In den Episoden A und B wird das Arrangement der gemeinsamen Aktivität (Kassettenhören) thematisiert, in C geht es ums Fotografieren, in D bis F um Tanz und Musik, in G um Fussball und in H um das selbstgebastelte Büchlein. Die beiden letzten Episoden sind durch ein zweites Hauptthema – die Auseinandersetzung mit Bild- und Schriftmedien – miteinander und mit der Episode D verbunden. Daneben bestehen verschiedene weitere Verbindungen zwischen den Episoden: Das Kassettenhören wird auch in C, D, und H punktuell thematisch, Gespräche über die Geschichte vom Zwerg Nase finden sich in den Episoden D bis H, und in zwei Episoden (F und G) berichtet Lena ausführlich von früheren Erlebnissen. Durch die fast ständig laufende Kassette wird die Komplexität zusätzlich erhöht: Zwar ist dieser automatisch und zeitlich gleichförmig produzierte sprachliche und musikalische Input nicht eigendynamisch an der Ko-Konstruktion beteiligt, er tritt aber während der Gesprächspausen in den Vordergrund und wird von den AkteurInnen oft aufgegriffen und wieder fallen gelassen. Bereits die Analyse der Grobstruktur zeigt, dass sich die musikalischen Passagen der Kassette, die den Handlungsverlauf der Geschichte strukturieren, auf die "reale" Interaktion der Beteiligten auswirken: Sie veranlassen die Mutter, wegen der Lautstärke zu intervenieren (B), sie inspirieren Lena zu tänzerischen und musikalischen Aktivitäten (D, E und F) oder lenken den thematischen Fokus zurück auf die Geschichte (F, G).

Da diese Sequenz zu Beginn des ersten Familienbesuchs aufgenommen wurde, hatte Lena zu diesem Zeitpunkt noch wenig Erfahrung mit den Forschenden. Trotzdem sind bereits einzelne *Bezüge zu vorausgehenden gemeinsamen Erlebnissen* erkennbar: Einerseits stellt die Sequenz die Umsetzung der vorher ausgehandelten Absicht dar, sich in Lenas Zimmer die Kassette vom Zwerg Nase anzuhören. Andererseits bestehen Verbindungen zwischen dem vorgängig erwähnten Walkman und den Audiogeräten, die in der Sequenz benutzt und teilweise auch thematisiert werden (Lenas Kassettenrecorder und dem Mikrofon der Forschenden).

Gesprächsanteile der AkteurInnen

Lenas Anteil an den *verbalen Äusserungen* variiert von Episode zu Episode relativ stark. In A sind die Sprechanteile aller Anwesenden etwa ähnlich. Auch in B (ohne Schluss), D und F beteiligt sich Lena etwa gleich stark am Gespräch wie die Erwachsenen. In C und E ist ihr Sprechanteil geringer, in G und H eher höher als jener der Forschenden. Damit zeigt sich über die ganze Sequenz hinweg eine zunehmende Tendenz von Lenas sprachlicher Beteiligung. Ihr Anteil verändert sich aber auch innerhalb einzelner Episoden: Der Schluss von B wird stark durch den Forscher dominiert, und in G und H finden sich Passagen, die Lena fast im Alleingang bestreitet. Die folgende Abbildung veranschaulicht diese Befunde:

⁹⁵ Bei Lena werden die Episoden gleich definiert wie bei Jana und Boris, während sie bei Victor unterschiedlich – als die expliziten Themen übergreifende Phasen – bestimmt sind. Die Episoden D bis H umfassen aber – ähnlich wie bei Boris (Episoden F, I und J) sowie bei Victor – mehrere explizite Themen, die aber in einem gemeinsamen situativen Rahmen stehen und rasch bearbeitet werden.



Abbildung 83: Verbale Äusserungen von Lena (gelb), ihrer Mutter (pink), SKU (türkis) und DIS (grün) in der Familiensequenz 1, geordnet nach den 8 Episoden A bis H. Nicht markiert sind die verbalen Inputs der Kassette. Diese sind in der ersten Hälfte der Episode G nicht vollständig transkribiert (weil sie ganz von der Interaktion überlagert werden).

Diese Befunde stehen im Zusammenhang mit dem diskursiven und thematischen Gesprächsverlauf: An der Aushandlung des Arrangements "gemeinsam eine Kassette hören" sind noch alle Beteiligten ausgewogen beteiligt. In der Folge wird es dann aber v.a. von Lena aufrecht erhalten (vgl. Episoden C, D, G und H), während die Forschenden wiederholt (in C, D, G und H) davon abweichen. Im Verlauf der Sequenz werden von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren Themen und Aktivitäten initiiert. Solche Initiativen korrespondieren aber nur dann mit erhöhten Sprechanteilen, wenn sie auch sprachliche Repräsentation erfordern. So ist Lena dann sprachlich besonders aktiv, wenn sie präzente Artefakte (ihre Fingerlinge in B, ihre Portraitkarten in G, ihr selbstgebasteltes Büchlein in H) oder fiktive Welt (in D bis H) erklärt, und wenn sie distante Sachverhalte (einen Ferientrip in F, den Besuch eines Fußballmatches in G) berichtet. Dagegen stehen ebenfalls von ihr bestimmte, aber stärker praktische Aktivitäten wie das Vorführen eines Bauchtanzes (in E) oder einer Flötenmusik (in F) nicht in Zusammenhang mit einer sprachlichen Dominanz. Auch die auffällig geringen Sprechanteile von Lena in den Episode B (Schluss) und C lassen sich mit diesen Argumenten gut erklären: Die Themen (Tonaufnahme, Fotografieren) werden von den Forschenden gesetzt und aufrechterhalten, die Artefakte (Mikrofon, Kamera) sind ihr unvertraut und ihre Aufgabe (beim angeleiteten Fotografieren) besteht primär darin, sprachliche Anweisungen und Erklärungen zu verstehen und in der Situation praktisch umzusetzen (aber nicht Sprache zu produzieren).

Charakterisierung der Sequenz

Insgesamt lässt sich diese Sequenz durch eine relativ hohe Konstanz der situativen Bedingungen, die lineare Abfolge mehrerer Hauptthemen, die vielfältigen Bezüge zwischen dem Interaktionsverlauf und der parallel dazu erzählten Geschichte, die damit verbundenen Bewegungen zwischen unterschiedlichen Referenzräumen (präzenter Situation, distanten Erlebnissen und fiktiver Geschichte), die Vielfalt der Handlungs- und Repräsentationsebenen (Sympraxis, Musik, Bild und Sprache), eine insgesamt ausgewogene, sich tendenziell von den Forschenden zu Lena verschiebende Verteilung der Gesprächsanteile sowie durch eine vergleichsweise starke Beeinflussung des Verlaufs durch die Forschenden charakterisieren.

Feinstruktur

Merkmale der einzelnen Episoden

Bei der Analyse der Feinstruktur werden für jede Episode einzelne Merkmale des interaktiven Vollzugs und der sprachlichen Binnenstruktur herausgearbeitet und anschliessend episodentübergreifend verglichen und gebündelt. Die Auswertungen erfolgen auf der Basis der Dokumente "Lena_Familiensequenz_interaktiver_Vollzug" und "Lena_Familiensequenz_sprachliche_Binnenstruktur". Anschliessend werden diese Ergebnisse episodentübergreifend verglichen.

A. Sich einrichten: Diese Episode besteht aus zwei Sprechereignissen ("Stühle organisieren" und "Plätze zuweisen"), die thematisch eng verbunden und nur situativ (durch die kurze Abwesenheit von Lena) voneinander abgegrenzt sind. Die Initiative geht zunächst von den Forschenden aus: DIS thematisiert das räumliche Arrangement (wer sitzt wo) und SKU Lenas geplante Aktivitäten (schreiben, etwas anderes tun oder nur zuhören). Lena ist aber trotzdem stark an der Steuerung der Interaktion beteiligt: Sie initiiert ihrerseits einen Themenwechsel (zurück zur Sitzordnung) und schliesst beide Sprechereignisse durch ihre praktischen Handlungen (den Raum verlassen, das Kassettengerät einschalten) ab. Ihre Züge sind diskursiv und inhaltlich gut an jene der Forschenden angepasst, und sie übernimmt viel Verantwortung für die Bearbeitung der gemeinsamen Themen, indem sie Lösungen plant und realisiert, Ergänzungen einbringt und Anweisungen gibt. An einer Stelle – als SKU eine bereits beantwortete Frage wiederholt – bricht sie einen Redewechsel erwartungswidrig ab, indem sie das Thema wechselt und die Antwort schuldig bleibt. Handlungsmuster sind in dieser Episode nicht zu beobachten. Sprachlich beteiligt sich Lena ähnlich stark an der Interaktion wie die beiden Forschenden. Ihr Sprechanteil ist damit im Vergleich mit der ganzen Sequenz unauffällig. Ihre Äusserungen sind sprachlich differenziert (sie sind ausnahmslos syntaktisch ausgeformt, enthalten Präpositionen, Modalverben, eine Konjunktion und eine Reparatur).

B. Kassette hören I: Diese Sequenz besteht aus vier Sprechereignissen ("zuhören: Hexenplan", "Fingerringe zeigen", "Kassettendauer einschätzen" und "Mikrofon platzieren"), die thematisch klar voneinander abgegrenzt und in sich homogen sind. Die situativen Bedingungen bleiben während der ganzen Episode konstant (der Zuruf der Mutter im letzten Sprechereignis zeigt keine erkennbare Wirkung auf den Interaktionsverlauf). Lena beteiligt sich insgesamt eher zurückhaltend an der Initiative und Steuerung der Interaktion: Im ersten Sprechereignis beschränkt sie sich ganz aufs Zuhören, im zweiten initiiert sie ein Gespräch mit DIS (über ihre Ringe), im dritten und vierten reagiert sie auf seine Initiativen. Sie markiert aber in allen vier Fällen die Abschlüsse, trägt also wesentlich zur Rahmung der Sprechereignisse bei. Ihre Gesprächsbeiträge sind immer gut adaptiert: Sie reagiert inhaltlich präzise auf die Impulse des Forschers (z.B. zur Herkunft des Rings, zum Vergleich der beiden Ringe, zur Einschätzung ihrer Grösse) und trägt im zweiten und dritten Sprechereignis auch zur Weiterentwicklung des gemeinsamen Gedankengangs bei (sie bringt den zweiten Ring ins Spiel und weist DIS auf ihre vorausschauende Planung hin). Im vierten beschränkt sie sich dagegen auf kurze, rein reaktive Antworten. Erwartungswidrige Brüche und spezifische Handlungsmuster sind in dieser Episode nicht erkennbar. An verschiedenen Stellen scheint aber das universelle Frage-Antwort-Evaluationsmuster auf (vollständig etwa, als DIS Lena nach ihrer Einschätzung der Ringgrösse fragt). Diese Befunde zur interaktiven Herstellung werden durch die Merkmale der sprachlichen Binnenstruktur gestützt: Lenas Sprechanteil ist in den mittleren Sprechereignissen mit jenem der Erwachsenen vergleichbar, im letzten Sprechereignis dagegen deutlich geringer (im ersten wird gar nicht gesprochen). Auch die sprachliche Differenziertheit ist vergleichsweise wenig ausgeprägt: Belegt sind lediglich einzelne syntaktisch vollständige Sätze (in den beiden mittleren Sprechereignissen), eine Vergangenheitsform und eine Konjunktion. Interessant ist, dass die geringeren Ausprägungen der Adaptivität, des sprachlichen Anteils und der sprachlichen Differenzierung im letzten Sprechereignis einhergehen mit dem Spielen der Pausenmusik von der Kassette. Lena scheint hier stärker auf diesen Input und weniger auf die Interaktion mit den Anwesenden fokussiert zu sein.

C. Fotografieren: Auch diese Episode ist situativ weitgehend homogen und wird durch die Präsenz der Mutter nur kurzzeitig verändert. Sie besteht aus 5 Sprechereignissen ("Fotoerlaubnis einholen", "Lautstärke drosseln", "Rollen aushandeln", "Kassette fotografieren" und "Geschriebenes fotografieren"), die – mit Ausnahme der Intervention der Mutter – durch das Thema Fotografieren eng verbunden und durch unterschiedliche Fokussierungen innerhalb dieses Themas klar voneinander abgegrenzt sind. Lena beteiligt sich auffällig wenig an der Initiative und Steuerung der Interaktion: Alle Sprechereignisse werden von den Erwachsenen eingeleitet, alle thematischen Impulse von ihnen gesetzt und fast alle Abschlüsse von ihnen markiert. Lena übernimmt erst am Ende der Episode wieder die Initiative, dann

allerdings energisch: Sie bricht die Aktivität des Fotografierens ab, deklariert ihre eigene Absicht (der Geschichte weiter zuzuhören), klettert auf ihr Bett zurück und befiehlt den Forschenden, sich hinzusetzen. Ihr verbales und praktisches Handeln ist zwar vorwiegend reaktiv, dabei aber präzise auf die Züge der andern Beteiligten abgestimmt (z.B. wenn sie sich unter DIS' Anleitung schrittweise den Prozess des Fotografierens vollzieht) und auch eigenständig (z.B. wenn sie Angebote ablehnt, ihre Meinung ändert oder ein Urteil abgibt). Erwartungswidrige Abbrüche kommen in dieser Episode mehrmals vor: Bevor Lena den oben bereits erwähnten dramatischen Bruch vollzieht, lässt DIS deutlich signalisierte Verstehensprobleme an zwei Stellen unbearbeitet stehen (und verletzt damit die Maxime, zur Klärung von Missverständnissen beizutragen. Lenas "hartes" Eingreifen lässt sich damit als Antwort auf eine nicht nur thematische, sondern auch diskursive Dominanz des Forschers interpretieren. In dieser Episode ist erstmals ein deutliches Handlungsmuster zu beobachten: Lena fotografiert zwei verschiedene Sujets (die Kassettenbox und ein Blatt mit selbstgeschriebenen Buchstaben). Zunächst wird sie von DIS quasi in die Prozedur eingeführt und dabei schrittweise sprachlich angeleitet (er erklärt ihr, wie sie die Kamera öffnen soll, wo sich das Display befindet, wie sie den Bildausschnitt optimieren kann, worauf sie dabei achten soll, wo und wie sie abdrücken muss und wie das Ergebnis beurteilt werden kann). Dabei handelt Lena ausschliesslich reaktiv und grossmehrheitlich praktisch (ihre verbalen Beiträge sind selten und knapp). Beim Aufnehmen des zweiten Fotos ist sie bereits wesentlich initiativer und dabei auch sprachlich aktiver: Sie nimmt ihr Sujet selbständig ins Visier, kommentiert ihre Wahrnehmung, korrigiert die Kameraposition, beurteilt ihr Handeln und löst die Aufnahme unaufgefordert aus. Die zunehmende Vertrautheit mit dem Handlungsmuster "Fotografieren" scheint ihre Autonomie zu stärken und ihre sprachliche Produktion zu fördern. Lenas Anteil an der sprachlichen Interaktion ist in dieser Episode insgesamt auffällig gering. Erwartungsgemäss sind ihre Äusserungen auch sprachlich wenig differenziert: Sie sind generell sehr kurz und nur vereinzelt syntaktisch ausgeformt, dabei aber für die rezeptive Beteiligung an einer mündlichen Instruktion durchwegs funktional. Bis auf zwei Modalverben sind keine Merkmale von sprachlicher Differenzierung belegt, und es lassen sich auch keine Kohäsions- und Kohärenzmittel oder Reparaturen erkennen.

D. Kasette hören II: Diese Episode besteht aus 4 Sprechereignissen ("Mikrofon neu platzieren", "Schloss besprechen", "Bauchtanz ankündigen" und "zuhören: Verstossung"). Ihnen ist gemeinsam, dass sich die Beteiligten in ihrer Interaktion immer wieder auf den Handlungsverlauf und die Musik der Geschichten-Kassette beziehen. Die situativen Bedingungen sind konstant. Lena beteiligt sich in ähnlichen Mass an der Initiative und Steuerung wie die Forschenden: Sie initiiert ein Sprechereignis, gibt mehrere wichtige Impulse und bricht erneut ein von DIS initiiertes Gespräch ab, um die Forschenden direktiv zum Zuhören aufzufordern. Dabei handelt sie wie gewohnt gut adaptiert und trägt mit substantiellen Beiträgen (Signalisierung von Verständnisproblemen, Präzisierungen, Erweiterungen) zur Entwicklung der gemeinsamen Gedankengänge bei. Ein zweiter Abbruch erfolgt vermutlich unwillentlich, als sie dem Forscher ins Wort fällt und fast zeitgleich mit ihm ein (anderes) neues Thema (Bauchtanz-Musik) initiiert. Als Handlungsmuster zeigt sich hier erstmals das Thematisieren der Geschichte: Lena lässt sich von einer Pausenmusik zu Aussagen über ein anderes Musikstück (auf derselben Kassette) inspirieren, sie reagiert auf markante Aussagen von Figuren (mit Lachen, Wiederholen von Ausdrücken und Empathiesignalen) und überprüft Vermutungen des Forschers zur Geschichte anhand der gerade ablaufenden Handlung. Gespräche finden vorwiegend in den beiden mittleren Sprechereignissen statt, die sprachlichen Anteile der Beteiligten sind etwa ausgewogen. Lenas sprachliche Äusserungen sind in diesen Passagen differenziert: Sie spricht meist in syntaktisch ausgeformten Sätzen, verwendet mehrere Modalverben (müssen und können), zusammengesetzte Wörter (Drachenschloss, Bauchtanz, davonjagen) und ein kohäsionsbildendes Pronomen. Ausserdem nimmt sie vergleichsweise viele (vier) sprachliche Reparaturen vor. Im Kontrast zur Episode B sind Lenas Initiative, ihr Sprechanteil und ihre sprachliche Differenziertheit deutlich ausgeprägter, während die Pausenmusik spielt. In dieser Episode scheint Lena stärker auf den Handlungsverlauf der Geschichte (und dabei insbesondere auf die Stimmen der Figuren) zu fokussieren und die Pausenmusik für ein Gespräch mit den Forschenden zu nutzen.

E. Bauchtanz: Auch in dieser Episode bildet der starke Einbezug der Geschichten-Kassette eine markante Konstante. Von den vier Sprechereignisse ("Bauchtanz vorbereiten", "Bauchtanz vorführen", "Barbiere erklären" und "zuhören: Selbsterkenntnis") sind die beiden ersten zusätzlich durch das Thema Bauchtanz verbunden. Die situativen Bedingungen sind während der ganzen Episode stabil. Lena zeigt sich insofern initiativ, als sie die beiden ersten Sprechereignisse anstösst und eine Erklärung des Erzählers unaufgefordert aufgreift und reformuliert. Im Übrigen handelt sie vorwiegend reaktiv und ohne dem gemeinsamen Gedankengang neue Impulse zu geben. In ihren Beiträgen beschränkt sie sich wiederholt auf

Rezeptionssignale, kurze oder unspezifische Antworten, und an einer Stelle bricht sie einen vom Forscher initiierten Gedankengang durch wiederholten Themenwechsel ab. Aus der Palette des Handlungsmusters "Geschichte thematisieren" realisiert sie (neu) das Vorwegnehmen nachfolgender Geschichtenelemente (hier: eines bestimmten Musikstücks) und das Reformulieren einer Aussage des Erzählers sowie (wiederkehrend) das Lachen über markante Aussagen von Figuren und das Überprüfen von Vermutungen des Forschers. Mit ihrer klaren Ausrichtung auf die Geschichte in den letzten beiden Sprechereignissen trägt Lena dazu bei, dass auch der Forscher durch Empathiesignale und Fragen stärker als in früheren Episoden auf den Input der Kassette Bezug nimmt. Dabei zeigt sich eine – im Vergleich zum Handlungsmuster Fotografieren – reziproke Rollenverteilung mit Lena als Expertin und DIS als Novize. Zusätzlich verwendet Lena erstmals das Handlungsmuster "Geschichte inszenieren": Sie führt zu einem Musikstück einen Bauchtanz vor, der von ihrem Publikum ausführlich gewürdigt wird. Auch hier kann sie in der Rolle der Expertin agieren. Lenas Sprechanteil ist eher geringer als jener des Forschers (SKU ist in dieser Episode kaum an der Interaktion beteiligt), was auch damit zu erklären ist, dass ihr markantester Beitrag – der Bauchtanz – praktisches, nicht verbales Handeln erfordert. Ihre sprachlichen Äusserungen sind eher wenig differenziert: Sie sind nur selten syntaktisch ausgebaut und tragen bis auf ein Modalverb, einige spezifische Wörter (Bauchtanz, Barbier, Coiffeur) und eine Reparatur keine weiteren Merkmale von sprachlicher Elaboration. Zwei Musikstücke rahmen diese Episode ein: Während des ersten Stücks inszeniert Lena ihren Bauchtanz, während des zweiten pausiert das Gespräch. In beiden Fällen tritt die Musik – wie in Episode B und im Gegensatz zu D – in den Vordergrund und wird zum Gegenstand der geteilten Aufmerksamkeit.

F. Zwitscherflöte: Diese Episode umfasst drei Sprechereignisse ("Flöte ausprobieren", "Thema klären" und "zuhören: Bewerbung"). Das erste ist thematisch auf Lenas Erfahrungswelt ausgerichtet, das dritte auf die fiktionale Welt der Geschichte, und im zweiten wird eben diese Ausrichtung thematisch. Die situativen Rahmenbedingungen bleiben weitgehend konstant. Im ersten Sprechereignis kommt es aber zu einem Wortwechsel zwischen Lena und ihrer Mutter (die vermutlich kurzzeitig an der offenen Zimmertür steht). Und im Gegensatz zu allen vorhergehenden Episoden ist diesmal SKU (nicht DIS) Lenas primäre Gesprächspartnerin. Lena ist stark an der Initiierung und Steuerung dieser Episode beteiligt. Sie leitet zwei der drei Sprechereignisse ein und wirkt an allen Abschlüssen mit. An einer Stelle vollzieht sie einen Bruch, um das von ihr favorisierte Thema (die Geschichte) zu etablieren. Dieser Zug ist aber gut nachvollziehbar, weil der Forscher die von ihm aufgeworfene Frage nach dem Thema (Geschichte oder Ferienerlebnis) gleich selber entschieden und ihr damit die Mitsprache verweigert hat. Auch die Adaptivität von Lenas Handeln ist stark ausgeprägt. Im ersten Sprechereignis, das sich über 1.5 Minuten und 36 Züge hinzieht, ist jede ihrer Äusserungen diskursiv und thematisch passend, und sie trägt viel dazu bei, den gemeinsamen Gedankengang durch thematischen Erweiterungen sowie durch variierende Sprachhandlungen (anleiten, beurteilen, erklären, berichten) weiterzuentwickeln. Und im zweiten Sprechereignis beteiligt sie sich massgeblich an der erfolgreichen Bearbeitung eines Missverständnisses. In dieser Episode sind zwei Handlungsmuster auszumachen: Erstens inszeniert Lena erneut ein Element der Geschichte (eine Flötenmusik). Im Unterschied zur Inszenierung des Bauchtanzes in Episode E wird diese Aufführung von der Forscherin nicht nur gewürdigt, sondern auch weitergeführt, und es entwickelt sich eine kurze Flötenlektion mit Lena als Lehrerin und SKU als Schülerin (interessanterweise erfolgt die Intervention der Mutter genau an dieser Stelle, wird von Lena aber elegant pariert). Zweitens initiiert DIS erneut ein Gespräch über die Geschichte, das zu einer kurzen Folge von Fragen und Antworten führt. Beiden Handlungsmustern ist gemeinsam, dass sie auf den von Lena bevorzugten Referenzraum (die Geschichte) bezogen sind und ihr die Rolle der Expertin sowohl ermöglichen als auch zugestehen. Die Sprechanteile sind in dieser Episoden ausgewogen auf Lena und die Forschenden (zunächst v.a. SKU, später auch DIS) verteilt. Lenas sprachliche Äusserungen sind im Vergleich mit anderen Episoden sehr differenziert: Der Anteil syntaktischer ausgeformter Sätze ist relativ hoch, und es sind diverse Merkmale von sprachlicher Elaboration belegt (vier verschiedene Präpositionen, vier spezifische Inhaltswörter, eine Imperativ- und vier Vergangenheitsformen, drei Pronomina, drei Konjunktionen, eine Reparatur und eine Explizierung eines deiktischen Bezugs). Die Musik der Geschichten-Kassette markiert in dieser Episode den Übergang vom ersten zum zweiten Sprechereignis: Sie veranlasst Lena dazu, das Thema Ferienerlebnis abzuschliessen, ihre Aufmerksamkeit wieder der Geschichte zuzuwenden und den Forschenden – parallel zur Pausenmusik – die während des Gesprächs verpasste Handlung kurz zu erklären. Ähnlich wie in Episode B bleibt die Musik hier im Hintergrund, wird aber als Gelegenheit genutzt, um (wieder) auf den Handlungsverlauf der Geschichte zu fokussieren.

G. Fussball: Diese Episode erstreckt sich über siebeneinhalb Minuten und weist damit die mit Abstand längste Dauer auf. Sie umfasst 8 Sprechereignisse, die alle Bezüge zum Thema Fussball aufweisen. Dabei werden zweimal (in "Fussballerlebnisse erzählen" und "Matchbericht abschliessen") Lenas Erlebnisse bei Fussballspielen thematisiert, während es sechsmal (in "Portraitkarten zeigen und lesen", "Portraitkarten suchen", "mit Blau zumalen", "mit Rot zumalen", "zuhören: Fussküsse" und "fertig zumalen") um ihre Portraitkarten von Fussballern geht. Die Geschichte wird nur im zweitletzten Sprechereignis thematisch. Die situativen Bedingungen bleiben während der ganzen Zeit unverändert. Zu Beginn der Episode ist v.a. DIS in das Gespräch mit Lena involviert, in der mittleren Phase sind es beide Forschenden, und gegen den Schluss ist es ausschliesslich SKU. In dieser Episode ist die Initiative und Steuerung insgesamt ausgewogen auf Lena und die Forschenden verteilt. Nachdem DIS den Wechsel des Referenzraums und des Themas (von einer Figur aus der fiktiven Welt der Geschichte zu einem situativ präsenten Artefakt aus der realen Welt des Sports) vollzogen hat, übernimmt Lena die Führung. Zunächst berichtet sie ausführlich über ihre Fussball-Erlebnisse, dann bringt sie ihre Portraitkarten ins Spiel und lenkt den Fokus auch auf deren Beschriftung. Die nachfolgenden Sprechereignisse werden stärker durch die Forschenden initiiert. Lena steuert die Interaktion aber mit, indem die Aktivität des "Zumalens" von weissen Stellen auf den Trikots der Spieler einführt und im weiteren Verlauf immer wieder thematisiert. Zudem ist sie in der Regel auch am Abschluss der Sprechereignisse beteiligt. Auch die Adaptivität ihres Handelns ist unterschiedlich ausgeprägt: Einerseits beteiligt sich Lena mehrmals an langen, über viele diskursiv und thematisch präzise ausgerichtete Züge ko-konstruktiven Gedankengängen. Andererseits finden sich vergleichsweise viele Belege für von Lena verursachte erwartungswidrige Abbrüche. Sie ereignen sich, wenn Lena mangels einschlägiger Kenntnisse (Namen der gegnerischen Teams, Grund für andersfarbige Trikots) nicht antworten kann, aber auch, wenn sie sich aus dem Gespräch zurückzieht, ihrer Malaktivität zuwendet und Beiträge der Forschenden ignoriert oder unterbricht. Dabei sind ihre Beiträge wie gewohnt substantiell (präzisierend, modifizierend, erweiternd) und ihre sprachlichen Handlungen (berichten, erklären, beurteilen) vielfältig. Von den in dieser Sequenz bisher beobachteten Handlungsmustern ist das Thematisieren der Geschichte punktuell (im zweitletzten Sprechereignis) relevant. Lena wiederholt Ausdrücke von Figuren, beurteilt einzelne Handlungsschritte (Füsse küssen), beantwortet Fragen der Forscherin und erklärt ihr Handlungszusammenhänge. Daneben zeigt sich mit dem Zumalen der Portraitkarten ein neues Handlungsmuster. Beim Malen kommentiert oder erklärt Lena ihre Handeln, sie spricht über benötigte Utensilien, führt ein (Selbst-)Gespräch mit ihrem Stift oder zieht sich aus der Interaktion zurück. Lenas Sprechanteil ist in dieser Episode insgesamt eher höher als jener der Forschenden. Dafür verantwortlich sind insbesondere die Passagen des tendenziell monologischen Berichtens, Kommentierens und Erklärens (zum erlebten Fussballspiel und – weniger ausgeprägt – zum Malen sowie zum Element des Füsse Küssens aus der Geschichte). Ihre sprachlichen Äusserungen sind insgesamt differenziert: Der Anteil an syntaktisch ausgeformten Sätzen ist eher hoch, Lena verwendet z.T. spezifisches Wortmaterial (Inhaltswörter wie Sirupkurve, Fussballmatch, dunkelblau, dunkelgrün, beige, Kaiser, wegmalen; die Modalverben können und lassen; die Präpositionen an und für), viele Vergangenheits- und mehrere Imperativformen, sowie zahlreiche Kohäsions- und Kohärenzmittel (Pronomina und – in den monologischen Passagen zu Beginn der Episode – die Konjunktionen und, aber, weil und dann). Belegt sind ausserdem drei Reparaturen und zwei Explikationen deiktischer Bezüge. Im Verlauf dieser Episode werden zwei Musikstücke gespielt. Deutliche Zusammenhänge mit der Interaktion der Beteiligten sind dabei nicht festzustellen. Im ersten Fall läuft das Gespräch nach einer kurzen Pause beim Einsetzen der Musik scheinbar unbeeinflusst weiter und wird erst abgeschlossen, nachdem die Musik bereits wieder verstummt ist. Dann folgt allerdings eine längere Gesprächspause (während Lena malt), die als Zuwendung zur weiterlaufenden Geschichte verstanden werden kann. Im zweiten Fall ist die Geschichte bereits Thema, als die Musik einsetzt. Das Gespräch wird während des Musikstücks zunächst weitergeführt, dann vollzieht Lena einen Themenwechsel und spricht über ihre aktuelle Tätigkeit (das Zumalen einer Portraitkarte). Erst danach verstummt die Musik. Eine Pause ist diesmal nicht zu beobachten: Nachdem der Erzähler wieder eingesetzt hat, führt SKU das Gespräch rasch und ohne Themenwechsel weiter.

H. Post-it-Büchlein: Die letzte Episode besteht aus zwei Sprechereignissen, die thematisch ganz ("Post-it-Büchlein erklären") oder teilweise ("zuhören: fetter Herzog") auf ein von Lena selbst gebasteltes, beschriftetes und gezeichnetes Büchlein beziehen. Die Situation bleibt unverändert, und DIS ist stärker am Gespräch beteiligt als SKU. Obwohl beide Sprechereignisse vom Forscher initiiert werden, wird die Interaktion stärker von Lena gesteuert: Nachdem DIS das Büchlein ins Spiel gebracht hat, ist sie es, die (unaufgefordert) die Schrift auf dem Titelblatt vorliest, die Schreibweise erklärt, umblättert, auf die Katzenzeichnung hinweist und schliesslich das Büchlein weglegt, um mit dem Malen weiterzufahren. Noch deutlicher ist ihre Steuerung im zweiten Sprechereignis, als sie die Forschenden energisch auffor-

dert, das Thema zu wechseln und der Geschichte zuzuhören. Lenas Beiträge sind thematisch und diskursiv gut adaptiert: In beiden Sprechereignissen sind längere Ko-Konstruktionen (mit 6 bis 12 wechselseitigen Zügen) belegt. Gleichzeitig nimmt Lena mehrmals unvermittelte Themenwechsel vor, in einem Fall auch in der Form eines erwartungswidrigen Abbruchs (als sie SKUs Frage unbeantwortet lässt) und ihrer Anordnung zum Themenwechsel Nachdruck verleiht). Die Episode endet mit einer längeren monologischen Erklärung Lenas zum bisherigen und zukünftigen Handlungsverlauf der Geschichte. Es zeigen sich drei Handlungsmuster: Neu ist die "Buch"-betrachtung, die von Lena als Vorlesen, Erklären formaler Schriftaspekte, Umblättern, Hinweisen auf Bilder und Beantworten von Fragen zu Inhalt, Genre und Medium realisiert wird. Dieses Handlungsmuster ersetzt Lena eher unvermittelt durch das bereits vertraute Zumalen einer Portraittkarte. Sie widersetzt sich der von den Forschenden angestrebten Rückkehr zur Buchbetrachtung durch die dringliche und nachdrückliche Aufforderung, der Geschichte zuzuhören, und die Zusage, später auf das Büchlein zurückzukommen. Die Forschenden lenken ein und agieren in der Folge im Rahmen des Handlungsmusters "die Geschichte thematisieren", welches auch von Lena aufgenommen und kompetent (beurteilend und differenziert erklärend) umgesetzt wird. In dieser Abfolge von Handlungsmustern zeigt sich erneut Lenas Tendenz, vertraute Muster und die Rolle der Expertin anzustreben – eine höchst sinnvolle Strategie, um die Kontrolle über die ungewohnte Situation mit den beiden fremden Erwachsenen zu behalten. In dieser Episode ist der Sprechanteil noch stärker zugunsten von Lena verschoben, und auch diesmal spielt eine längere monologische Passage dabei eine wichtige Rolle. Ihre sprachlichen Äusserungen sind erneut sehr differenziert. Sie sind mehrheitlich syntaktisch ausgeformt (in drei Fällen komplex, d.h. mit Verwendung untergeordneter Satzglieder) und enthalten verschiedene Vergangenheitsformen sowie die Modalverben müssen und können. Die monologische Passage trägt diverse zusätzliche Merkmale von sprachlicher Elaboration: spezifisches Wortmaterial (Herzog, Pastete, köstlich), kohäsions- und kohärenzbildende Pronomina und Konjunktionen und einen Reparaturversuch (vermutlich im Zusammenhang mit einer angestrebten, aber schliesslich nicht realisierten Passivkonstruktion). Gegen Ende der Episode setzt ein Musikstück ein, das bis zum Abbruch der Aufnahme weiterläuft. Zu diesem Zeitpunkt ist das Handlungsmuster "Geschichte thematisieren" bereits in Kraft, zwei Züge später wechselt Lena aber vom bisher gepflegten dialogischen Gespräch zum erwähnten monologischen Erklären. Es scheint, dass sie die Pausenmusik erneut nutzt, um die beiden Forschenden als Expertin beim Nachvollzug der Geschichte zu unterstützen.

Vergleich der Episoden und Charakterisierung der Sequenz

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich im Vergleich dieser 8 Episoden? In der folgenden Matrize werden einige zentrale Merkmale des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, interaktive Adaptivität, Verwendung spezifischer Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (Lenas verbale Anteile an der Interaktion, deren verbale Differenziertheit) synoptisch dargestellt. Die Einschätzung erfolgte entlang der oben (im Kapitel 6.4) beschriebenen Leitfragen:

	A	B	C	D	E	F	G	H
Initiative und Steuerung	orange	gelb	gelb	orange	gelb	rot	orange	rot
interaktive Adaptivität	X	rot	X	Xx	X	x	xxxXXXx	X
spez. Handlungsmuster	gelb	gelb	F	Gt	Gt Gi	Gt Gi	Gt Z	Gt Z B
verbale Anteile	orange	gelb	orange	orange	gelb	orange	rot	rot
verbale Differenziertheit	rot	gelb	orange	rot	gelb	rot	rot	rot

Abbildung 84: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Lenas Familiensequenz anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Adaptivität: x = Abbruch, X = nachdrücklicher Abbruch; Handlungsmuster: F = Fotografieren, Gt = Geschichte thematisieren, Gi = Geschichte inszenieren, Z = Zumalen der Portraittkarten, B = Büchlein betrachten (besonders relevante Muster sind fett gedruckt)

Im Hinblick auf Initiative und Steuerung zeigt sich eine Zunahme von Lenas Teilhabe im Verlauf der Sequenz. Zu Beginn – bei der Aushandlung des Arrangements (in Episode A) – wird die Interaktion von allen Beteiligten in vergleichbarem Mass bestimmt. Im weiteren Verlauf ist Lenas Einfluss zunächst (in B bis E) deutlich schwächer und später (in F bis H) deutlich stärker als jener der Forschenden. Interessant ist, dass in allen Episoden mit ausgewogener oder starker Initiative und Steuerung durch Lena Artefakte im Spiel sind, für die sie Expertise besitzt (das Schloss-Bild in D, die Zwitscherflöte in F, das Schweizerfähnchen und die Portraitzkarten in G und das Post-it-Büchlein in H; s. oben, Analyse der Grobstruktur). Solche materiellen Referenzobjekte scheinen ihr Sicherheit zu geben – vermutlich auch, weil in diesen Situationen die geteilte Aufmerksamkeit der Beteiligten symmetrisch auf einen Gegenstand (und nicht asymmetrisch auf sie selbst) gerichtet ist.

Lenas Handeln ist grundsätzlich gut an den Interaktionsverlauf adaptiert: Sie reagiert inhaltlich und diskursiv passend auf die Beiträge der Forschenden und beteiligt sich substantiell an der Weiterentwicklung gemeinsamer Gedankengänge – oft über viele Züge hinweg. Gleichzeitig vollzieht sie in (fast) allen Episoden auch erwartungswidrige Brüche: Sie wechselt unvermittelt das Thema oder unterbricht andere Beiträge und lässt dabei Fragen unbeantwortet oder Missverständnisse ungeklärt. Sie scheint ihre Vorstellungen in der Interaktion energischer durchzusetzen als andere Kinder. Allerdings zeigen auch die Forschenden eine stärkere Tendenz, das Gespräch durch die Setzung eigener Themen (z.B. das Schloss-Bild, das Schweizerfähnchen, das Post-it-Büchlein) zu bestimmen. In diesem tendenziell stärker konfrontativen Setting können Lenas "unangepasste" Handlungen auch als besonders gut adaptiert und (für Lena) zielführend verstanden werden. Den beiden Episoden mit besonders hoher Adaptivität ist gemeinsam, dass Lena den Forschenden aus eigener Initiative Artefakte (ihre Ringe, ihre Zwitscherflöte) zeigt, und dass daraus Gespräche über die Objekte selbst (ihre Eigenschaften und Funktionen) und die mit ihnen verbundenen Erlebnisse entstehen. Ausserdem ist in beiden Episoden die Mutter involviert (wenn auch nur kurzzeitig und aus der Distanz). Die Episode E mit der geringsten Adaptivität ist auch die einzige ohne Einbezug eines Artefaktes (s. oben, Analyse der Grobstruktur).

Handlungsmuster spielen in dieser Sequenz zunächst (in den Episoden A und B) keine Rolle. In der Episode C wird das Fotografieren von den Forschenden eingeführt und danach von Lena teilweise übernommen. Es prägt die Interaktion in dieser Episode sehr stark, spielt aber später keine Rolle mehr. In allen nachfolgenden Episoden initiiert Lena weitere Handlungsformate, die während einzelnen Phasen die Interaktion mitstrukturieren: Das Thematisieren der Geschichte zieht sich durch alle Episoden und ist in D und H stärker ausgeprägt. In E und F kommt das Inszenieren der Geschichte (als Tanz, als Flötenmusik) hinzu. Lena nutzt es jeweils zur Initiierung einer neuen Episode. Beide Handlungsmuster sind auf den fiktionalen Referenzraum der Geschichte ausgerichtet. In G und H wird das Inszenieren durch das Zumalen der Portraitzkarten abgelöst. In diesen Episoden sind Handlungsmuster mit Bezügen zu beiden Referenzräumen – Fiktion und (erinnerte) Realität – präsent. Sie wechseln sich in der Regel ab, können sich aber auch überschneiden (wenn Lena über die Geschichte spricht und gleichzeitig weitermalt). Schliesslich kommt in H auch noch das Gespräch über Lenas Büchlein hinzu. Es wird von den Forschenden initiiert, dann aber massgeblich von Lena ausgeformt. Damit zeigt Lena die Tendenz, Handlungsmuster zur Strukturierung der Interaktion beizuziehen, in Kombination mit anderen Mustern oder mit offeneren Gesprächsformen einzusetzen und auf fiktionale wie reale Referenzräume zu beziehen. Im Vergleich mit anderen Kindern (v.a. Boris und Victor) scheint sie Handlungsmuster eher flexibler und weniger determinierend zu nutzen.

Lenas Sprechanteil variiert von Episode zu Episode und nimmt im Verlauf der Sequenz deutlich zu. Die Ausprägungen verändern sich weitgehend parallel zu jenen des Merkmals "Initiative und Steuerung". Insgesamt ist Lena in ausgewogenem Mass an der verbalen Interaktion beteiligt. Wenn sie sich aktiv am Gespräch beteiligt, sind ihre sprachlichen Beiträge sehr differenziert.

Beim Vergleich der Episoden zeigt sich ein recht homogenes Bild: In der ersten Episode, die der gemeinsamen Aushandlung des Arrangements dient, ist die Interaktion offen (nicht durch ein Handlungsmuster vorstrukturiert), Lena und die Forschenden sind gleichermaßen an der Initiative und Steuerung beteiligt, die Adaptivität ist hoch (aber nicht störungsfrei), die Sprechanteile sind ausgewogen und Lenas Äusserungen sind sprachlich differenziert. Darauf folgt eine Phase von mehreren Episoden (B, C, E), an deren Initiative und Steuerung Lena weniger beteiligt ist, und in deren Verlauf sie auch weniger und undifferenzierter spricht (die Merkmale Adaptivität und Handlungsmuster sind jeweils unterschiedlich ausgeprägt). Gegen den Schluss der Sequenz (in den letzten 12 Minuten bzw. während 3/7 der Gesamtdauer) sind die Initiative und Steuerung, die sprachlichen Anteile, die sprachliche Differenziertheit und die Adaptivität stark (letztere aber nicht störungsfrei) ausgeprägt, während Handlungsmuster immer

relevant sind, aber variieren und die Interaktion nie dominieren. Aus dem Rahmen dieses Verlaufstendenz fällt nur die Episode D, die sich bezüglich Initiative und Steuerung, Sprechanteil und sprachlicher Differenziertheit von ihrem direkten Umfeld (C und E) positiv abhebt und bis auf das Merkmal "Handlungsformat" exakt mit der Episode A übereinstimmt. Interessant ist, dass Lena vor Beginn und im Verlauf dieser Episode das Zuhören – also das in A vereinbarte Arrangement – thematisiert, einfordert und auch durchsetzt: In keiner anderen Episode ist die Geschichte so lange und ausschliesslich Gesprächsthema. Die Umsetzung des vereinbarten Plans scheint Lena hier zusätzliche Sicherheit zu bieten.

Schliesslich sollen noch zwei für Lenas Sequenz spezifische Aspekte dargestellt werden: die Einflüsse der fast ständig mitlaufenden Geschichtenkassette und – damit eng verbunden – der die Geschichte strukturierenden Musikstücke. Das gemeinsame Hören der Geschichtenkassette bildet den Kern des vereinbarten Arrangements. Es wird in der Episode A vorbereitet, und ab Episode B läuft die Kassette bis auf einen kurzen Unterbruch in Episode G permanent mit. Auf der praktischen Ebene ist Lena punktuell – beim Einschalten des Recorders zu Beginn von B, beim Umdrehen und Neustarten der Kassette im Verlauf von G – mit der Technik beschäftigt, thematisch wird diese – ebenfalls punktuell – beim Übergang von B zu C, als die Mutter die Lautstärke zurückdreht. Lena bedient das Gerät beiläufig, ohne im Gespräch darauf einzugehen, das Hochklettern auf ihr Bett und das Einschalten des Recorders (am Ende von A, im Verlauf von G) wirken aber trotzdem als Zäsuren im Interaktionsverlauf, was für das Verstummen der Kassette (in G) nicht zutrifft: Lena beteiligt sich nach diesem Ereignis vorerst weiter am Gespräch mit den Forschenden (über Fussballspieler) und reagiert erst später darauf. Die Geschichte selbst erfüllt in dieser Sequenz mindestens vier Funktionen: Erstens füllt sie Gesprächspausen – auch längerdauernde von bis zu 50 Sekunden – und entlastet damit die Beteiligten vom kommunikativen Handlungsdruck (z.B. in B, D, E an Übergängen zwischen Sprechereignissen und Episoden oder in G während des Malens). Zweitens veranlasst sie die Zuhörenden zu Reaktionen (z.B. Lachen, Empathiesignale, Wiederholungen markanter Ausdrücke oder Fragen zum Handlungsverlauf), die im Gespräch aufgegriffen werden können (in B, D, E, F, G und H). Drittens dient sie Lena zur Orientierung im Handlungsverlauf und gibt ihr die Möglichkeit, zukünftige Handlungselemente und markante Ausdrücke vorwegzunehmen (z.B. die Bauchtanzmusik in D und E oder die Begriffe "fett" und "köstlich" in H). Viertens gibt sie Lena Gelegenheit, bei Bedarf Themenwechsel einzufordern und vorzunehmen (in C, D und H). Die Geschichtenkassette wird in den Episoden B bis E und am Ende von H immer wieder stark in die Interaktion einbezogen, was die deutlich unterschiedlichen Merkmalsprofile der Episoden B, C und E einerseits sowie F, G und H andererseits zusätzlich erklären kann.

Zwischen den Musikstücken und der Interaktion bestehen unterschiedliche Bezüge: In den Episoden B und E rückt die Musik für Lena in den Vordergrund – sie äussert sich deutlich seltener und kürzer (B) oder gar nicht (E) während der Musik. In anderen Episoden spricht Lena dagegen unverändert weiter (F, G) oder intensiviert ihr Sprechen sogar (D, H). Dabei nutzt sie die Pausenmusik, um den Forschenden die Handlung zu erklären. Diese Befunde stützen die vorgeschlagene Kontrastierung der Episodengruppen B, C und E einerseits sowie D, F, G und H. Auch bezüglich Orientierung auf die Referenzräume fiktionale Geschichte und reale Situation zeigt sich kein einheitliches Bild: In drei Fällen bleibt der Fokus vor und nach dem Musikstück gleich (in B und einmal in G auf der Situation, in D auf der Geschichte). Einmal verschiebt er sich von der Situation zur Geschichte (F) und viermal (zweimal in E sowie einmal in G und in H) von der Geschichte zur Situation. Lena nutzt die Pausenmusik also unterschiedlich, je nach Verlauf der Interaktion und ihren Handlungszielen. Dabei spielt sie dynamisch mit der Balance von Musik und Sprache, Rezeption und Produktion sowie fiktionalem und situativem Referenzraum.

Insgesamt lässt sich die Sequenz aufgrund der Grob- und Feinstrukturanalysen wie folgt charakterisieren: Sie beginnt mit der Aushandlung des Arrangements (als Rahmung), an welcher sich alle Beteiligten kompetent und ausgewogen beteiligen. Darauf folgt eine thematisch wechselhafte Phase, in welcher sich Lena diskursiv und sprachlich weniger einbringt (wohl auch, weil sich die Forschenden nicht an das Arrangement halten und andere Aktivitäten initiieren). Sie wird kurz unterbrochen durch eine Episode (D), in welcher Lena das ursprüngliche Arrangement durchsetzt und diskursiv und sprachlich stärker engagiert ist. Dann tritt die Sequenz in eine neue Phase längerer Gespräche über realitätsbezogene Themen aus Lenas erlebter Welt (die Zwitscherflöte und die Ferien in F, das Fussballspiel und die Portraitkarten in G, das Post-it-Büchlein in H). In dieser Phase ist auch Lenas diskursive und sprachliche Teilhabe deutlich ausgeprägter. Dieses Engagement behält sie bei, als sie gegen den Schluss der Episode zum Thema der Geschichte zurückkehrt (da die Audioaufnahme hier abbricht, sind keine Aussagen über die abschliessende Rahmung möglich). Dieser Verlauf von einer eher unruhigen, thematisch heterogenen, abtastenden zu einer ruhigeren, thematisch homogenen, stärker von Lena bestimmten Phase ist sehr plausibel, wenn

mitberücksichtigt wird, dass sich die Sequenz zu Beginn des ersten Besuchs abspielt: Die Beteiligten kennen sich noch kaum und müssen sich in dieser doch sehr intimen Situation (mit Lena allein in ihrem Zimmer) gemeinsam zurechtfinden, bevor ausgedehntere thematische Gespräche möglich werden. Lena nutzt verschiedene Ressourcen, um in dieser Situation zu bestehen: die Geschichten-Kassette, die den kommunikativen Handlungsdruck verringert und ihr Gelegenheit bietet, jederzeit auf ein Feld ihrer Expertise zurückzugreifen, sowie verschiedene weitere Artefakte und Handlungsmuster aus ihrer Erlebniswelt (Zwitscherflöte und Inszenieren in F, Portraitkarten und Malen in G, Postit-Büchlein und Buchbetrachtung in H). Damit beweist sie grosses Geschick auf allen Ebenen: Themen, Sprache, Diskurs, und soziale Positionierung.

Literale Fähigkeiten

Nachdem die Familiensequenz von Lena bisher im Hinblick auf ihre Interaktionsmerkmale untersucht wurde, geht es im Folgenden um die Realisierung literaler Fähigkeiten. Dazu werden die Befunde zu den fünf Dimensionen von Literalität zusammenfassend dargestellt, exemplarisch veranschaulicht und abschliessend gebündelt.

Einzelne Dimensionen von Literalität

In dieser Sequenz finden sich Hinweise auf alle fünf Dimensionen von Literalität. *Realitätsbezogene Fähigkeiten* zeigt Lena, wenn sie zeitlich distante Ereignisse thematisiert. Neben punktuellen Bezügen auf Vergangenes (die Herkunft ihrer Ringe und Portraitkarten, die Herstellung des Schweizerfährchens und Post-it-Büchleins) und Zukünftiges (ihre nächsten Vorhaben, z.B. einen Stuhl holen oder einen Bauchtanz vorführen) berichtet Lena ausführlicher über zwei Familienerlebnisse: den Besuch eines Fussballspiels und einen Ferienaufenthalt "in einem anderen Land". Zunächst zum Spielbericht:

LENA: Kennsch du ... d'Sirupkurve? **Det bin ich gsi, a de Sirupkurve, am Fuessball. Det cha me eifach ohni zahle Sirup trinke, aber- aber die wo chömed, die münd am Schluss no zahle. Aber mir, m-mir chönd nöd zahle, will mir ... ja hälfed abruume ... und ... und iiruume. Wenn mir z'spot chömed, chön- chönd mir halt nöd.** DIS: Aha? ... Und das isch ame Tschutimatch gsi? **LENA:** Mhm. ... DIS: Wo denn? **LENA:** Ähm ... aso ... **mir sind für ... für, für, für, ... für ... für, für, für... für** (10s) **SKU:** Wer hät det gspielt? Detä? Weisch es? **LENA:** Aso ... (verärgert:) ach! (...) DIS: D' Schwiz? **LENA** (gequält): Ja.:. DIS: Oder ... Basel ... gege GC ... oder so öpis? (3s) O::der (3s) Thun? (3s) Was weiss ich no? **LENA:** Öpis gege ... öpis gege ... öpis ... öppis wo do i de nöchi isch. DIS: Dütschland? **LENA:** Nei. DIS: Öschtrich? **LENA:** Nei. DIS: Frankrich? **LENA:** Nei. Öpis wo au i de Schwiz isch. **Ah <A-Stadt>!** DIS: A-Stadt! **LENA:** **Die händ für A-Stadt ... gspielt, und die andere hend für ... für eifach ... die wo es graus Libli händ gspielt. Mir hend für die Rote und die andere hend für die Blaue. Aber die Blaue händ- händ no beigi Libli a gha.**

LENA (zeigt ihre Fussballer-Portraitkarten): Lug mal die Karte uf em Tisch. DIS: Ja, das han ich gseh. **LENA:** **Die sind vo dem Fuessballmatch.** (DIS: ???) Dem säg ich ebe Fuessballmatch. (3s) **SKU:** Do hend s' rot-wis- * wissi a, hä? ... DIS (bei *): Wer isch jetzt das? Do müsst me wüsse, wer das isch, wenn me jetzt e chli drus chämti. **LENA:** Ja, denn lis mal da. Da stah ?sin? Name. DIS: Zeig! **LENA:** Mhm. DIS (liest vor): Juniño. (3s) Chuninio, ich weiss nöd genau. **SKU:** Du bisch dä i B-Stadt go luege ... (DIS: Brasilie.) stah da. (**LENA:** **Ja B-St-**) Die spiled bi (**LENA:** **Ja, B-Stadt.**) B-Stadt? **LENA:** **Win-Sja\$ B-Stadt.** DIS: B-Stadt gege A-Stadt? **LENA:** **Ja, B-Stadt gege A-Stadt.** DIS: Ah, da stah ebe de FC B-Stadt. (**SKU:** Ja.) Da une gseht mer's. **LENA:** **FC @B-Stadt@.** (Lena klettert aufs Bett, um die Kassette umzudrehen.)

DIS: Und denn, wer hät gunne? SKU: Und die hend die rote Libli a gha? LENA: Ja::, aber ... leider hend scho wieder die Beige gunne. SKU: Die Beige? LENA: Ja, leider hend scho wieder die Beige gunne. (SKU: Ja.) Will früen- vorher hend s' au wieder die Beige gsu- gunne. (Sie dreht die Kassette um und startet sie wieder.)

Protokollauszug 34: Lena berichtet vom Besuch eines Fussballspiels. Anlass des Gesprächs ist ein von Lena selbst gemaltes Schweizerfähnchen, nach dessen Gebrauch sich DIS vorgängig erkundigt hat. Lenas Bezüge auf zeitlich distante Erlebnisse sind fett gedruckt. \$ = leise lachend gesprochen, @ = laut lachend gesprochen, ? / ??? = Verständnis unsicher / unklar

In ihrem Bericht thematisiert Lena zunächst die "Sirupkurve": Sie setzt den Begriff, markiert ihre Sprachhandlung als Erlebnisbericht (sie selbst hat das früher erlebt) und klärt den Kontext (Fussballmatch). Dann liefert sie eine komplexe Erklärung des Begriffs "Sirupkurve" (s. dazu unten, Absatz "weitere "schulnahe" Fähigkeiten"), in welcher sie ihre episodischen Erlebnisse (vermutlich mehrere Besuche mit rechtzeitigem und verspätetem Eintreffen) indirekt – durch die Explikation aktuell und allgemein gültiger Regelungen – darstellt. Als sich die Forschenden nach den konventionell einschlägigeren Fakten (Durchführungsort und beteiligte Teams des Spiels) erkundigen, gerät Lena ins Schleudern (und ärgert sich darüber), erinnert sich aber schliesslich mit Unterstützung der Forschenden an den Namen des einen Teams (A-Stadt). An dieser Stelle nimmt sie sowohl ihren Bericht als auch die Frage der Forscherin wieder auf. Dabei findet eine elegante Lösung, um einen weiteren mühsamen Suchprozess nach dem Namen des zweiten Teams zu vermeiden: Sie beschreibt das fragliche Team anhand der Farbe seines Trikots (in diesem Fall: Grau). Mit Hilfe dieser Strategie kann sie nun ihre Absicht, die Partie genregerecht zu beschreiben, endlich realisieren (Rot hat gegen Blau gespielt). Dabei nutzt sie ihr Wissen um die Stammfarben der beiden Teams (Rot und Blau) und gerät in Konflikt mit ihrer Erinnerung an das spezifische Spiel, bei welchem das Team aus A-Stadt in beigen Trikots gespielt hatte. Vermutlich begünstigt durch die Fokussierung auf den visuellen Aspekt der Trikotfarben bringt Lena nun ihre Sammlung von Portraitkarten des roten Teams ins Spiel. Dieser Artefakt – in der aktuellen Situation physisch präsent und gleichzeitig sowohl thematisch als auch episodisch auf das fragliche Fussballspiel bezogen – kann sie als weitere Ressource bei der Repräsentation ihres Erlebnisses unterstützen. Lena stellt diesen Bezug explizit her und weist die Forschenden auch explizit auf die ihr unzugänglichen schriftlichen Informationen der Portraitkarten hin. Nachdem die Forschende den Namen des Teams gelesen und – daraus schliessend – den Durchführungsort des Fussballspiels genannt hat, zeigt sich Lena sichtlich erleichtert über die gefundene Lösung des Problems und wiederholt die von DIS angebotene gesuchte Formulierung: "A-Stadt gegen B-Stadt." Erst jetzt wendet sie ihre Aufmerksamkeit der bereits seit einiger Zeit verstummten Geschichten-Kassette zu. Bevor sie das Gerät wieder einschaltet, beantwortet sie aber noch die von den Forschenden aufgebrauchten Fragen nach der noch unbestätigten Zuordnung der Farbe Rot zum Team B-Stadt und nach dem Ausgang des Spiels. Dabei verwendet sie wieder die ihr leichter zugänglichen Trikotfarben zur Unterscheidung der Teams und eröffnet durch Signalisierung und Explizierung der Ergebnisse früherer Spiele eine weitere zeitliche Perspektive in die Vor-Vergangenheit. Dieses Beispiel zeigt, dass Lena über vielfältige Ressourcen verfügt, um reale Erlebnisse zu berichten: Sie nutzt – neben den unmittelbaren Eindrücken der erlebten Situation – ihr Fachwissen (über Fussball), ihr Sprachwissen (über das Genre "Spielbericht", das Medium "Portraitkarte", die Erscheinungsform und den Informationsgehalt von Schrift), den Artefakt der Portraitkarten (als Verbindung zwischen aktueller Situation und erinnelter Welt), und – vermittelt über ihre diskursiven Fähigkeiten – die Ressourcen der Forschenden (hier insbesondere ihre Schriftkenntnisse und ihre adaptiv-unterstützende Beteiligung an der Interaktion). Daneben zeigen sich Aspekte eines Sozialisationsprozesses von Kindern: Lena interessiert sich eigentlich für Dinge, die für sie gut zugänglich und persönlich relevant sind (Sirup trinken, ohne dafür bezahlen zu müssen; Mitarbeiten beim Einrichten und Abrechnen; dazugehören und sich von gewöhnlichen ZuschauerInnen abheben; pünktlich oder zu spät kommen; Trikotfarben; eigenes Lieblingsteam). Die Erwachsenen steuern die Interaktion aber in Richtung konventionalisierter Themen und Ausdrucksformen (Durchführungsort, beteiligte Teams, deren Namen bzw. Herkunftsorte, Spielergebnis). Lena bemüht sich, diese Erwartungen zu erfüllen ... und dabei gerät ihre Perspektive auf das Erlebnis "Fussballmatch", die bestimmt ein grosses Gesprächspotenzial bieten würde, aus dem Blick. Eindrücklich ist auch, wie sich eine scheinbar heterogene Gesprächsphase beim genaueren Hinsehen als ein kohärenter, von Lena über eine lange Zeit (3 Minuten) unter Beizug diverser Ressourcen zielführend vorangetriebener Ko-Konstruktionsprozess erweist. Im zweiten Beispiel berichtet Lena von einem Ferienerlebnis:

SKU: *Wohär häsch denn das?* LENA: **Das han ich vomene andere Land.** SKU: *Vo mene andere Land?* LENA: **Mhm.** SKU: *Woher denn?* LENA: *Äh ...* SKU: *Weisch das no?* LENA: *Weiss ich nüme. Eifach ...* SKU: *Vomene- wo isch denn das andere Land?* LENA: **Ich weiss no, das ... das bi dem Land 's Meer gsi isch ... und das ich bi dem Land öpe so grossi Krebs gseh han.** (Sie zeigt die Grösse mit den Händen.) DIS: *Ä was!* SKU: *Was!* LENA: **So grossi Krebs im Aquarium.** DIS: *Ah, ... nöd verusse am Strand?* LENA: **Nei.** SKU: *Ich ha gmeint am Meer ... hegsch sottigi gseh.* LENA: **Aber die, die hend s'- sind go- sind go tauche und hend die usegfischet vom Meer.** DIS: *Mhm. Und denn hend s' die im Restaurant kochet? Weisch das?* LENA: **Mhm.** DIS: *Scho?* LENA: **Im Restaurant g-chochet.** DIS: *Gäll?* LENA: **§**

Protokollauszug 35 (ohne Paralleldialoge und mitlaufende Geschichte): Lena berichtet von einem Ferienerlebnis in einem "anderen Land". Anlass des Gesprächs ist Lenas Zwitscherflöte, nach deren Herkunft sich SKU zu Beginn dieses Auszugs erkundigt. Lenas Bezüge auf zeitlich distante Erlebnisse sind fett gedruckt. @ = Lachen

Auch in Lenas Ferienbericht – der dem Spielbericht sequenziell vorausgeht – fragt die Forscherin nach Schlüsselinformation des Genres: dem Namen und der Lage des besuchten Landes. Lena ist sich dieser Erwartung bewusst, kann ihr aber nicht entsprechen. Die zweite Frage der Forscherin eröffnet ihr einen gangbaren Weg: Lena verschiebt den Fokus vom ihr fehlenden Faktenwissen ("weiss ich nicht mehr") auf das ihr verfügbare episodische Wissen ("ich weiss noch, dass") und kann nun aus ihrer eigenen Perspektive handeln. Zunächst schliesst sie an die zweite Frage der Forscherin an und gibt einen allgemeinen (aber ihr gut zugänglichen) Hinweis auf die Lage des Landes (am Meer). Dann berichtet sie ein singuläres Erlebnis (sie hat dort grosse Krebse gesehen). Dabei präzisiert und verstärkt sie ihre sprachliche Darstellung durch eine gestische (sie zeigt die Grösse mit den Händen an). Die Forschenden verfolgen ihre eigenen Fragen nicht weiter, sondern ermutigen Lena durch ihr deutlich (und kurz!) signalisiertes Interesse zum Weiterreden. Die ergänzende Information von Lena (die Krebse waren in einem Aquarium) führt zu einem Spannungsabfall: Beide Forschenden signalisieren ihre nicht bestätigten Erwartungen und justieren mit Hilfe von Lena ihre Vorstellungen. Auf diese vermutlich unerwartete "Ent-Täuschung" der Forschenden reagiert Lena, indem sie – nun nicht mehr episodisch berichtend sondern wissensbasiert erklärend – die Herkunft der grossen Krebse aus dem Meer beschreibt. Damit führt sie implizit den Beweis, dass sie den Krebsen auch selbst hätte begegnen können, und rückt das von den Forschenden erwartete Szenario in den Bereich des real Möglichen. Der Forscher steuert das Gespräch mit seiner Frage (nach dem Wissen über das Schicksal der Krebse) aber nicht zum episodischen Erlebnisbericht zurück. Damit ist die von Lena vorgenommene Fokusverschiebung wieder rückgängig gemacht, und ihr subjektives Erleben – ein Feld ihrer exklusiven Expertise – ist nicht mehr die primäre Gesprächsressource. Lena verzichtet auf weitere thematische Elaborationen und steuert in den folgenden Zügen durch Zustimmung, Wiederholung und Lächeln nur noch den Gesprächsabschluss an. Dieses Beispiel zeigt, dass Lena die Fähigkeiten hat, Erlebnisse packend – unter Nutzung von narrativen Verfahren der Spannungserzeugung – zu berichten, und dass sie Möglichkeiten dazu im Gespräch aktiv nutzt. Zudem wird deutlich, dass Erwachsene solches komplexes Sprachhandeln sowohl begünstigen als auch erschweren können. In beiden Beispielen – im Fussball- wie auch im Ferienbericht – wird sichtbar, wie komplex längerdauernde Ko-Konstruktionsprozesse sind und welche grosse Bedeutung dabei den meist latenten Dimensionen der sozialen Positionierung bzw. Identitäts-Konstruktion und den konventionellen Sprachhandlungsmustern zukommt – und dies bereits im vergleichsweise übersichtlichen Sozialraum von diadischen und triadischen Gesprächssituationen.

Neben Gesprächen über zeitlich distante Ereignisse bilden Aussagen über innere Vorgänge und Zustände einen zweiten Bereich von Lenas realitätsbezogenen literalen Fähigkeiten. Sie sagt bei verschiedenen Gelegenheiten ausdrücklich, was sie will (z.B. zuhören) oder nicht will (z.B. weiter fotografieren), was ihr gefällt (ein schöner Ring) oder missfällt (die Vorstellung, dem Herzog die Füsse zu küssen) und was sie weiss oder nicht weiss (z.B. über ihr Ferienland oder über die Fotokamera). Ausserdem beweist sie ein Bewusstsein für innere, mentale Aktivitäten (vgl. ihre emotionalen Reaktionen im Zusammenhang mit dem Suchen und Auffinden von Wissen im Beispiel "Spielbericht") und für die Subjektivität von Wissensbeständen (wenn sie sich nach unserem Wissen erkundigt). Schliesslich liegen punktuelle Belege vor für Lenas Fähigkeit, Sachwissen aus Medien zu erschliessen und medial festzuhalten (z.B. beim Vorlesen lassen von Infos auf den Portraitkarten, beim Wiedererkennen ihrer Katze Diva).

Für Lenas *fiktionale Fähigkeiten* finden sich in dieser Sequenz – im Unterschied zu den Familiensequenzen der drei anderen Fokuskinder – sehr viele Belege. Sie stehen fast immer mit dem Hören der Geschichten-Kassette vom Zwerg Nase in Zusammenhang, welche in den Episoden B bis H fast pausenlos läuft. Es gibt aber eine Ausnahme: Wie Boris spricht auch Lena punktuell mit einem Objekt, ihrem roten Filzstift, den sie zum Zumalen der weissen Streifen der Spielertrikots auf den Portraikarten benutzt:

*LENA (mit einem Tonfall, wie wenn sie eine Katze anlocken würde): **Roteli, roteli, wo isch rote, rote, rote, rote?** (Sie sucht.) Ach ... (sucht) **rötscheli.** ... (sucht) **Chum, rötscheli!** (sucht) Ah, da isch er. (Sie hat einen roten Filzstift gefunden.)*

(...)

*LENA: **Jetzt lahn ich mal de Farbstift usrueth.** (Sie legt den Stift beiseite.)*

(...)

*LENA: **Jetzt hät's ... gnueth usgruebt.** (Sie nimmt den Stift und malt weiter.)*

Protokollauszug 36: Lena spricht *mit* ihrem Filzschreiber (fett kursiv) und *über* ihn (fett normal), als wäre er ein Lebewesen.

Diese Passagen finden sich gegen Ende der Sequenz. In der Episode G geht das Ansprechen des Stifts als animiertes Wesen einher mit dem Abbruch eines Gesprächs (über ihre Maltätigkeit), und auch in der Episode H schliesst Lena mit ihren Aussagen über den Stift ein Gespräch über ihr Post-it-Büchlein unerwartet früh wieder ab (die Forschenden versuchen es später erfolglos wieder aufzunehmen). Lena scheint diese Form der Inszenierung und Thematisierung fiktiver Welt strategisch zu nutzen, um sich – weiterhin ihm Rahmen einer realitätsbezogenen Tätigkeit – von den Forschenden abzuwenden und sich eine private Zone zu schaffen, ohne die Situation mit den Forschenden in ihrem Zimmer verändern zu müssen.

Alle anderen Belege sind bezogen auf die Geschichte vom Zwerg Nase. Dazu gehören zunächst zwei weitere Inszenierungen: der Bauchtanz und das Flötenspiel. Die erste wird von Lena im Voraus angekündigt und vorbereitet (sie steigt dazu rechtzeitig vom Bett herunter), die zweite erfolgt spontan, direkt im Anschluss auf eine Flötenmusik der Kassette. Dabei inszeniert sich Lena nicht als Figur aus der Geschichte, sondern sie nutzt den Input der Kassette als Anregung (in beiden Fällen) und als musikalische Begleitung (beim Bauchtanz). Auch im Gespräch über den Bauchtanz finden sich keine Hinweise auf eine Rollenübernahme und keine inhaltlichen Bezüge zur Geschichte (gesprochen wird nur über die Passung von Musik und Tanz, über die Herkunft von Lenas Können). Die beiden Vorführungen lassen sich damit nicht eindeutig dem Referenzraum der Fiktion zuordnen, sie bewegen sich gleichsam im Grenzbereich zwischen Fiktion und Realität. Ganz anders ist das in den vielen Gesprächen über die Geschichte vom Zwerg Nase: Hier beweist Lena sehr ausgeprägte und differenzierte Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit fiktiver Welt. Sie beschreibt und erklärt Elemente der Geschichte (z.B. Jakobs Verstossung durch die Eltern, seine Bewerbung als Koch, oder die Veränderung des Herzogs durch Jakobs Kochkünste) und prüft die Vermutungen der Forschenden zum bisherigen, aktuellen und zukünftigen Handlungsverlauf.

*LENA: Jetzt münd ihr lose. (Er isch umgänglich und agnehm gsii, und vo Tag zu Tag fetter worde.) DIS: Hmb. (Mängisch hät er * zmitzt bim Ässe de Chuchimeischer und de Zwerg Nase grüeft ...) DIS (bei *, flüsternd): De Zwerg? LENA: Nei, de- de- de Herzog, (... hät si un sinere linke und rächte Siite Platz näh lah...) will er vo- vom Zwerg- will er vom Zwerg- will- will sini köstliche:::- das sin- (und ihne mit sine Finger es paar Bisse vo dene köstliche Spiise is Muul gschopt.) SKU: Vo dene? Hät er guet kochet? (E Gnad, wo die beide z'schätze gwüsst händ. Pausenmusik) LENA: Er hät - er hät ebe mega guet kochet. (SKU: So guet!) Er hät ebe au chöne ... es- es Gheimnis mache vo dene Lüt. Pastete. Aber Pastete Susamen, d'Königin vo dene Pastete, da hät em no es Chrütli gfehlt, aber das Chrütli isch's genau gliche gsi, won er hät wieder chöne ... zrugg.*

((Abbruch der Audioaufnahme))

Protokollauszug 37: Lena beantwortet während des Zuhörens Fragen der Forschenden zur Handlung und erklärt ihnen während der Pausenmusik einen Sachverhalt zum besseren Verständnis des weiteren Handlungsverlaufs. ::: = gedehnt

In diesem Auszug – dem Schluss der Sequenz – versteht und beantwortet Lena eine Frage des Forschers, während sie dem Erzähler weiter zuhört (die vielen unterbrochenen und unvollständigen Formulierungen sind Ausdruck dieser parallelen Rezeptions- und Produktionsprozesse). Bemerkenswert ist, dass sich Lena nicht mit einer einfachen Antwort begnügt, sondern zu einer elaborierenden Begründung ansetzt. Dass sie hier den Ausdruck "köstlich" verwendet, kurz bevor dies auch der Erzähler tut, ist ein Beleg für ihre detaillierte Kenntnis der Kasette, ihre Übersicht über den Handlungsverlauf und ihre Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene. Die Frage der Forscherin beantwortet Lena dann ausführlicher während der Pausenmusik. Nun sind ihre Formulierungen ausgebaut, vollständig und auch formal weitgehend korrekt. Inhaltlich bestätigt Lena zunächst nachdrücklich SKUs Vermutung. Danach beginnt sie, die wichtigsten Züge der zukünftige Handlung zu skizzieren (die Zubereitung der Pastete "Susamen" nach einem Geheimrezept unter Verwendung genau jenes Zauberkräutleins, das Jakob schon die Flucht vor der Alten Frau ermöglicht hatte). Lena stellt hier Zusammenhänge zwischen früheren, aktuellen und zukünftigen Handlungsschritten her, die für das Funktionieren der Geschichte zentral sind. Damit gibt sie einen eindrücklichen Beweis für ihre Fähigkeit, die Tiefenstruktur eines narrativen Textes nicht nur rezeptiv zu nutzen sondern auch sprachlich zu repräsentieren, um andere in ihrem Verstehensprozess zu unterstützen. Sie ist aber auch sehr aufmerksam auf Merkmale der sprachlichen Oberfläche und reagiert mit Rezeptionssignalen (Lachen oder lautmalerische Ausdrücke) und Wiederholungen (z.B. schmutzige Füße, Barbieri, Füße küssen) auf markante Formulierungen des Erzählers oder der Figuren. Schliesslich gibt es einen eindrücklichen Beleg für Lenas Fähigkeit, sich in die Figuren der Geschichte hineinzuversetzen:

*LENA: Zu einere Musig, wo- wo d'Eltere de Jakob devo jaged, chan ich Buchtanz mache. DIS: \$ Und das passt det am beste? LENA: Mhm. (3s) DIS: Aber das isch nonig die? LENA: Nei, isch nonig die. (2s) (Musik endet hier. De Stadteil, wo ihn di Alti anegfüert hät, ...) Det wos ... wo ... (... isch zimli abgläge gsi.) wo d'Eltere de Jakob devo jaged, (... und er hät Mieh gha, ...) **will's denked, ... de- das isch nöd** (... us de änge Gässli usezfinde.) ... **das isch nöd euse ... Bueb.** (3s) (Es hät en Huufe Lüt gha. Alli händ ???) DIS: Und das meinet's weg de Nase? (Und überall hät er ???) LENA: **Nei, will er aso so chli isch und hässlich.***

Protokollauszug 38: Lena beschreibt eine Szene (Jakobs Verstossung durch die Eltern). Sie bezieht auch die Motive der Figuren in ihre Beschreibung mit ein und zitiert deren Gedanken (Bezüge auf Motive und zitierte Gedanken der Figuren sind fett gedruckt). \$ = leises Lachen, ??? = Verständnis unklar

Hier identifiziert Lena eine bestimmte (zukünftige) Szene, die Verstossung Jakobs durch seine Eltern. Dabei bewältigt sie verschiedene anspruchsvolle Aufgaben: Sie fasst die Szene zusammen und formuliert ihren für den Handlungsverlauf der Geschichte zentralen Kerngehalt (die Verstossung Jakobs durch die Eltern). Dabei beschränkt sie sich nicht auf das Handeln der Figuren, sondern beschreibt auch deren Motiv, indem sie zunächst ihre Gedanken "zitiert" und dann – auf Nachfrage des Forschers – dieses Motiv auch noch expliziert, genauer: den Anlass beschreibt (die Ungestalt Jakobs), der bei den Eltern ein Missverständnis (das Nichtwiedererkennen ihres Sohnes) auslöst, welches in Form der zitierten Gedanken zum Ausdruck kommt. Nun ist wichtig, zu wissen, dass die Gedanken der Eltern in der Geschichte nirgends zitiert werden. Lena bewegt sich hier in ihrem eigenen Vorstellungsraum, in ihrem mentalen Modell (Schnotz und Dutke 2004, S. 84) der Geschichte, welches sie beim wiederholten Hören auf- und ausgebaut hat. Ihre komplexe und eigenständige Darstellung dieser Schlüsselszene, aber auch ihre Übersicht über den gesamten Handlungsverlauf und viele Details beweisen, dass ihr die mentale Textrepräsentation sehr gut gelungen ist: Sie kann sich in ihrem Gedankengebäude nicht nur sicher orientieren, sie kann es auch als Ressource für eigene elaborierende Produktionen nutzen. Damit beweist Lena im Hinblick auf Geschichten sehr ausgeprägte Textfähigkeiten.

Medial schriftliche Fähigkeiten zeigt Lena in zwei Passagen: Im Verlauf des Gesprächs über das besuchte Fussballspiel (s. oben, Protokollauszug 34) greift Lena zu ihren Portraitkarten. Als der Forscher sein Interesse an den Namen der Spieler formuliert, zeigt Lena auf den entsprechenden Schriftzug (in weisser Schrift, links oben) und fordert ihn auf, den Namen zu lesen. Sie erkennt Schrift an ihren formalen Merkmalen, weiss um ihren Sinngehalt und scheint mit dem Medium "Portraitkarte" aus früheren Gesprächen so vertraut zu sein, dass sie diese spezifische Information lokalisieren kann. Den Teamnamen, nach welchem in dieser Passage ja hauptsächlich gesucht wird, erkennt sie dagegen nicht. Dieser

Umstand lässt sich allerdings leicht begründen: Einerseits gehören alle Spieler zum Fussballclub B-Stadt, der Teamname eignet sich damit nicht als Unterscheidungsmerkmal verschiedener Karten und dürfte in vorgängigen Gesprächen vorausgesetzt und gar nicht thematisiert worden sein. Andererseits ist dieser Schriftzug in das Team-Emblem integriert, hebt sich damit weniger deutlich von der Bildinformation ab und ist deshalb als Informationsträger schwerer erkennbar.



Abbildung 85: Lenas Fussballer-Portraitkarten mit verschiedenen Schriftzügen: links oben in weisser Schrift die Namen der Spieler, auf den Trikots die Namen von Sponsorenfirmen sowie – als Teil des Teamwappens – der Name des Teams.

In der zweiten Passage, die Lenas schriftbezogenen Fähigkeiten belegt, geht es um ein selbst gebasteltes Büchlein: Lena hat insgesamt sieben Haftnotizzetteln (oder Post-it-Zetteln) zu einem Büchlein zusammengeklebt, die Titelseite mit ihrem Namen beschriftet, auf die weiteren Seiten zwei Katzen, einen Sonnenuntergang sowie drei Farb- und Formexperimente gezeichnet und dieses Büchlein an ihr Fenster geklebt. Ihr Name ist allerdings nicht korrekt geschrieben: Es sind zwar alle Laute ihres Namens durch Buchstaben repräsentiert, aber deren Reihenfolge stimmt nicht durchgängig (vermutlich hat Lena einen zunächst vergessenen Buchstaben nachträglich noch angehängt). Im folgenden Auszug nimmt der Forscher auf dieses Post-it-Büchlein Bezug:

DIS: Ich han öpis gseh. LENA: Was? DIS (zeigt auf das Post-it-Büchlein): Das. LENA: Le-, Lena heisst das. (DIS: Jaja.) Will ich do kei Platz me gha han, han ich das müsse obe schribe. DIS: Das isch völlig klar. LENA: Lug! (Sie blättert um.)⁹⁶



⁹⁶ Eine Anonymisierung ist für dieses Datum nicht möglich.

DIS: Das isch - das gseht us wie nes Buechli. LENA: Ja, es Buechli. Das isch es Buechli. Das isch eusi Chatz. DIS: Ah, wie heisst sie? LENA: Diva. DIS: Diva! SKU: Diva. DIS: Wow. SKU \$

LENA (legt das Buechlein weg): Jetzt hüt's ... gnueng usgruebt. ... Da, e wissi. (Sie malt weiter.)



Protokollauszug 39: Lena liest ihren Namen und zeigt uns die Zeichnung Ihrer Katze Diva im selbst gebastelten Post-it-Büchlein. \$ = leises Lachen

In dieser Passage liest Lena sofort und unaufgefordert vor. Vermutlich erkennt sie zunächst die ersten beiden Buchstaben und schliesst dann – natürlich auch gestützt durch ihr Insiderwissen als Autorin – auf das ganze Wort. Dabei weist sie explizit (mit der kommentierenden Formulierung "heisst das") auf den Bedeutungsgehalt der Schriftzeichen hin. Nach einer nachdrücklichen Bestätigung durch den Forscher thematisiert sie die (offenbar auch für sie) unkonventionelle Anordnung der Buchstaben und begründet sie, indem sie auf den Produktionsprozess zurückblendet und ihr Schreibproblem sowie die dafür gefundene Lösung berichtet. Auch darauf erhält sie eine starke positive Rückmeldung des Forschers. Auf seine nachfolgende (implizite) Frage nach dem Medientyp ("wie ein Buechlein") reagiert sie bestätigend, ohne diesen Gedankengang aber weiterzuführen. Stattdessen blättert sie weiter, zeigt den Forschenden die Zeichnung einer Katze und erläutert sie. Dabei stellt sie deiktisch den Bezug zur Bildform her ("das"), klärt die Bildbedeutung ("ist ... Katze") und informiert ergänzend über den relevanten Kontext ("unsere"). Der Forscher nimmt diese Bewegung auf und erkundigt sich nach einer weiteren kontextuellen (weder dargestellten noch situativen, sondern von Lena gewussten und sprachlich zu repräsentierenden) Gegebenheit. Lena liefert die erwartete Antwort (aber nicht mehr), und auch die Forschenden elaborieren das Thema nicht weiter, worauf Lena zu einer anderen Tätigkeit (dem Wegmalen von weissen Stellen auf einer Portraittkarte) übergeht.

In diesen beiden Passagen zeigt Lena verschiedene medial schriftliche Fähigkeiten wie das Erkennen von Schrift, das Verständnis der Funktion von Schrift als bedeutungstragender Code, Kenntnis einzelner Buchstaben, Aufmerksamkeit für formale Regeln (nicht oben weiterschreiben), Wissen über spezifische (auch) schriftbasierte Medien aus ihrer Lebenswelt (Portraittkarte, Buechlein) und Selbstreflexion (Thematisierung des eigenen Schreibprozesses).

Auch für *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten* von Lena gibt es in dieser Sequenz zahlreiche Belege. Sie werden im Folgenden nach den Sprachhandlungstypen Anleiten, Erklären und Argumentieren geordnet dargestellt. Eine komplexe *Anleitung* findet sich nur in Episode C: Hier führt der Forscher Lena in insgesamt acht Schritten durch den Prozess des Fotografierens. Lena beweist ihre rezeptiven Fähigkeiten durch gelegentliche Rezeptionssignale und die präzise praktische Umsetzung der sprachlichen Informationen. Sie selbst ist während dieser Phase nicht sprachlich produktiv. Kurze einzelne Instruktionen sind häufiger: Lena gibt uns häufig Anweisungen (z.B. uns hinzusetzen, zuzuhören, etwas vorzulesen oder ihr etwas zu geben), und gelegentlich überprüft sie unser Anweisungsverständnis (wie wir uns hinsetzen oder in die Flöte pusten sollen) oder lässt sich ihr Vorgehen von uns bestätigen (bei der Wahl eines Bildausschnitts). Für das *Kommentieren und Erklären* sind die Belege sehr zahlreich. Lena kommentiert Sachverhalte (z.B. die Grösse eines Fingerrings), ihr eigenes Handeln (z.B. dass sie jetzt den Stift weglegt), dessen Ergebnisse (z.B. einen gewählten Bildausschnitt beim Fotografieren) und punktuell auch das Handeln der Forschenden (beim Flöte Spielen). Ihre Erklärungen beziehen sich gelegentlich auf ihr eigenes Handeln (wie und weshalb sie Flöte spielt oder weisse Stellen wegmalt), vor Allem aber auf fiktionale und reale Sachverhalte im Kontext der Geschichte vom Zwerg Nase (s. oben) oder ihrer eigenen Erfahrungen (z.B. beim Besuch des Fussballspiels oder in den Familienferien am Meer; s. oben). Zur Veranschaulichung soll ein Ausschnitt aus einer bereits analysierten Passage nochmals unter dem Aspekt des Erklärens beleuchtet werden:

*LENA: Kennsch du ... d'Sirupkurve? **Det** bin ich gsi, a de Sirupkurve, am Fuessball. **Det cha me eifach ohni zahle Sirup trinke, aber- aber die wo chömed, die münd am Schluss no zahle. Aber mir, m-mir chönd nöd zahle, will mir ... ja hälfed abruume ... und ... und iiruume. Wenn mir z'spot chömed, chön- chönd mir halt nöd.***

Protokollauszug 40: Lena erklärt den Begriff der "Sirupkurve". Oberflächenmerkmale des elaborierenden Erklärens sind fett gedruckt: logische Verknüpfungen in kursiver, Referenzindikatoren in normaler Schrift.

Lena erklärt hier den Begriff der "Sirupkurve". Bemerkenswert ist zunächst, dass ihr die Spezifik (bzw. Idiomatik) dieses Ausdrucks bewusst zu sein scheint: Sie rechnet damit, dass er den Forschenden nicht bekannt sein könnte. Mit ihrer Eingangsfrage markiert sie gewissermassen den Wechsel zu einer metasprachlichen Perspektive. Danach entwickelt sie monologisch und schrittweise elaborierend einen komplexen Gedankengang – in diesem Fall eine Begriffsdefinition: Zunächst klärt sie den Kontext bzw. die Domäne (Fussball) ihres Erklärungsgegenstands. Dann gibt sie eine erste, noch unspezifische Erklärung: Es geht um einen Ort ("dort"), wo "man" (also jedeR) gratis "Sirup" trinken kann. Damit referiert sie auf beide Lexeme ihres Zielbegriffs – explizit auf Sirup und implizit auf Kurve (einen bestimmten Ort im Stadion). Anschliessend erfolgt eine erste Elaboration. Es geht darum, zwei Personengruppen zu unterscheiden: die (gewöhnlichen) BesucherInnen und die (besonderen) HelferInnen. Nur für Letztere ist die bereits abgegebene unspezifische Erklärung zutreffend. Hier entsteht also ein Widerspruch zwischen dem bereits Gesagten und dem erst Gedachten. Das zögernd gesetzte "aber" passt genau, weil es als Konjunktion die Fortsetzung des Gedankengangs und gleichzeitig semiotisch einen Einwand signalisiert. Dass es Lena um die Unterscheidung von Personengruppen geht, wird durch die Wahl der referierenden Personalpronomina und die erneute Setzung des kontrastierenden "aber" sehr deutlich. Die Wahl zweier unterschiedlicher Modalverben (die anderen "müssen", während wir nicht "können") ist unkonventionell, aber im Rahmen von Lenas Argumentation gut nachvollziehbar und vermutlich ein Erwerbsphänomen. Im Folgenden spricht Lena nur noch über ihre Gruppe (auf die sie dreimal mit "wir" referiert). Sie liefert zunächst die Begründung für deren Sirup-Privileg (markiert durch die Konjunktion "weil"). Das zögernde, wiederholte "und" dürfte darauf hinweisen, dass Lena während der Produktion erneut auf ein Problem – die vertauschte zeitliche Reihenfolge von "einräumen" (bzw. aufstellen) und "abräumen" – stösst. Dann nimmt sie eine weitere Ausdifferenzierung vor: Sie weist auf eine Grundvoraussetzung hin, die auch "ihre" Gruppe erfüllen muss, um in den Genuss dieses Privilegs zu kommen, und deutet mit der Konjunktion "wenn" an, dass ihnen das nicht in jedem Fall gelungen sein dürfte. Das Beispiel macht deutlich, dass Lena über beachtliche gedankliche und sprachliche Fähigkeiten des Erklärens verfügt. Darüber hinaus ist für mehrere Stellen belegt, dass sie Aussagen der Forschenden zu Sachverhalten ihrer Expertise (z.B. zur Verwertung der Krebse oder zu ihrem Portraitkarten-Set) kritisch überprüft und beurteilt. Schliesslich lassen sich auch für das *Argumentieren* verschiedene Befunde belegen. Zunächst zeigt sich Lena als eine Gesprächspartnerin, die klar Position bezieht: Sie sagt wiederholt und z.T. energisch, was sie will (zuhören), trifft Entscheidungen (zum Gesprächsthema: es soll über die Geschichte, nicht über ihre Ferien gesprochen werden) und erteilt zuweilen auch Befehle (die Forschenden sollten sich setzen und zuhören). Dabei beharrt sie allerdings nicht prinzipiell auf ihrem Standpunkt: Sie akzeptiert andere Meinungen (zur Spielweise der Zwitscherflöte), begründet ihre Positionen (z.B. weshalb es zumutbar sei, so lange zuzuhören) und ändert sie gelegentlich auch (z.B. wenn sich entscheidet, doch selber Fotos aufzunehmen). Den Argumenten der Forschenden steht sie offen und konstruktiv gegenüber: Sie stimmt ihren Wünschen zu (z.B. wenn sie bestimmte Objekte fotografieren möchten) oder federt ihre abschlägige Antwort mit einer Beschwichtigung ab.

DIS: Und jetzt, wie lang gaht die Kasette? Drü Stund? LENA: \$ Ich glaub scho. (DIS: \$) Aber ... ich han extra Stüel gholt. DIS: Gäll mir müend anesitze. SKU: So? LENA: Ja.

Protokollauszug 41: Lena bleibt trotz impliziter Kritik bei ihrem Entschluss, sich die Geschichtenkassette mit uns anzuhören. Aber sie bemüht sich argumentativ um bessere Akzeptanz. \$ = leises Lachen

Lena zeigt in dieser Sequenz vielfältige "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten – besonders ausgeprägt (und auch sprachlich stärker ausgeformt) sind sie beim Erklären fiktiver und realer Sachverhalte,

deutlich, aber weniger elaboriert beim Argumentieren und (im produktiven Bereich) nur ansatzweise beim Anleiten (was aber stark durch das Arrangement mitbegründet sein dürfte).

Auch für *Sprache objektivierende Fähigkeiten* finden sich in dieser Sequenz verschiedene Belege. Punktuelle Bezüge zum Spielen und Experimentieren mit Sprache zeigen sich, wenn Lena im Gespräch ihr Nachdenken sprachlich markiert (durch Äusserungen wie "für ... für, für, für ... für ... für, für, für ... für" oder "etwas gegen ... etwas gege ... öppis das"). Das Thematisieren von sprachlichen und schriftsprachlichen Phänomenen ist dagegen vielfach belegt: Einerseits reagiert Lena auf markante Formulierungen des Erzählers oder der Figuren (mit Lachen und lautmalerischen Äusserungen sowie mit Wiederholen oder Paraphrasieren; s. oben, fiktionale Fähigkeiten). Andererseits spricht sie mehrmals mit den Forschenden über Sprachliches: Sie erklärt ihre Wortwahl (Fussballmatch) und die Anordnung der Buchstaben auf dem Titelblatt des Post-it-Büchleins (s. oben, medial schriftliche Fähigkeiten), und sie kann einen Perspektivenwechsel auf die metakommunikative Ebene im Gespräch problemlos nachvollziehen:

LENA: Jetzt isch er ebe zum Herzog gange und hät welle koche, will er- er- 's Eichhörnli mega guet koche het chöne. SKU: Was, 's Eichhörnli koche? LENA: Ja. SKU: Aha. \$ DIS: \$ Du, mir chömed nüme drus, wänn mir jetzt über die Gschicht müend schwätze, oder über dini Ferie. @(.)@ ... Isch denn das z'Griecheland gsi? LENA: Über die. DIS: Was? LENA: Über die da da, über die Gschicht wo mir jetzt losed. DIS: Sölled mir schwätze? LENA: Ja. DIS: Ok.

Protokollauszug 42: Lena vollzieht einen Perspektivenwechsel auf die metakommunikative Ebene nach und spricht explizit über die Wahl des Gesprächsthemas. \$ = leises Lachen, @ = lautes Lachen

Lena hat im Vorfeld dieser Passage von ihren Ferien berichtet. Nun erklärt sie scheinbar unvermittelt die laufende Handlung der Geschichte. Interessanterweise war auch in ihrem Ferienbericht gerade vom Kochen (der Krebse) die Rede. Lena scheint diese thematische Koinzidenz für einen Wechsel des thematischen Bezugsraums (vom realen Ferienerlebnis zur fiktionalen Geschichte) zu nutzen. Für die Forschenden ist dieser Wechsel irritierend, weil Lena im neuen Bezugsraum mit demselben Wortmaterial (dem Begriff "kochen" und seinen Konnotationen) weiterarbeitet (an der sprachlichen Oberfläche also Kontinuität signalisiert), und weil ihnen Lenas Überblick über den Handlungsverlauf der Geschichte fehlt. Während die Forscherin Lenas Wechsel nachvollzieht (und mit einer Rückfrage zur Geschichte reagiert), macht der Forscher seine Verwirrung explizit, lacht (wohl um das konfrontative Moment seiner Äusserung abzufedern) und versucht dann mit seiner Frage Lenas Themenwechsel rückgängig zu machen. Damit öffnet er zunächst einen dritten Bezugsraum (den Gesprächsverlauf) und bezieht dabei einen die Sprache objektivierenden (metakommunikativen Standpunkt), den er aber sogleich wieder verlässt, indem er sich erneut auf Lenas Ferienerlebnis bezieht. Lena ignoriert seine letzte Frage (und damit auch den damit vorgenommenen Themenwechsel). Sie übernimmt den metakommunikativen Standpunkt und trifft eine explizite Entscheidung über die Themenwahl (sie will "über diese", d.h. über die Geschichte sprechen). Der Forscher versteht sie zunächst nicht, weil er den deiktischen Bezug nicht nachvollziehen kann (und wohl auch, weil er nun erneut die Perspektive wechseln muss). Lena wiederholt und verstärkt den deiktischen Bezug und expliziert ihn dann. Der Forscher vergewissert sich mit seiner ergänzenden Formulierung seines korrekten Verständnisses, erhält von Lena eine Bestätigung und besiegelt das metakommunikative Ankommen mit seinem Einverständnis. In dieser Passage wird deutlich, dass Lena ihre Definitionsmacht beansprucht und ausübt, und dass sie ihr von den Forschenden auch zugestanden wird – was SKU deutlich leichter zu fallen scheint als DIS. Insbesondere die Belege für das Thematisieren sprachlicher Phänomene unterschiedlichster Art – die räumliche Anordnung von Buchstaben, die Verwendung eines spezifischen Begriffs, die Themenwahl im Gespräch – weisen deutlich auf Lenas Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache hin.

Charakterisierung der von Lena realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: zeitlich und räumlich distante Erlebnisse berichten (elaborierend und unter Einbezug diverser Ressourcen; Episoden B, F, G, H), bevorstehende Aktivitäten (A, D, E, G) und eigene Gedanken und Gefühle thematisieren (B, C, E, F, G) und (punktuell) Sachwissen aus Medien erschliessen (D, G)
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: fiktive Welt inszenieren (Tanz- und Musikaufführungen und Animation eines Objekts; E, F, G, H), eine eigene (Tanz-) Inszenierung thematisieren (D, E) und über Geschichten reden (über Szenen, Figuren, Handlungsverlauf, auch erklärend und zusammenfassend; D, E, F, G, H)
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: konventionelle Zeichensysteme erkunden (Schrift erkennen, Bedeutungsgehalt verstehen; G), Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren (ihren Namen lesen; H) und Printmedien (Portraitkarten, Post-it-Büchlein) funktionsgemäss handhaben (G)
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: (kurze) Anweisungen befolgen oder geben (A, B, C, D, F, G, H), (erlebte, fiktive und situative; auch komplexere) Sachverhalte kommentieren und erklären (B, C, E, F, G) und Standpunkte beziehen, begründen und aushandeln (B, C, D, F, G, H)
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: mit Sprache spielen und Experimentieren (mentale Prozesse sprachlich abbilden; G), sprachliche und schriftsprachliche Phänomene wahrnehmen und thematisieren (D, E, F, G, H) und (punktuell) Medien (ihr Post-it-Büchlein) thematisieren (H).

Die Einschätzung der Episoden hinsichtlich der Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen erfolgte gemäss den in Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel mitreferiert.

Verschränkung der Analysen

Abschliessend werden die Befunde der verschiedenen Analysen verschränkt. Zunächst werden die Ergebnisse zur Feinstruktur und zu den literalen Fähigkeiten verglichen. Diese Befunde werden anschliessend zu einer integralen Charakterisierung dieser Familiensequenz verdichtet.

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)					literale Fähigkeiten				
	Initiat. / Steuer.	Adaptivität	Handl.-muster	verbale Anteile	verbale Differ.	realitätsbez.	fiktional	medial schriftl.	"schulnah"	objektivierend
A	orange	orange	gelb	orange	rot	hellgrau				
B	gelb	rot	gelb	gelb	gelb	hellgrau				
C	gelb	orange	F	gelb	gelb	hellgrau				
D	orange	orange	Gt	orange	rot	hellgrau	hellgrau			hellgrau
E	gelb	gelb	Gt, Gi	gelb	gelb	hellgrau				hellgrau
F	rot	rot	Gt, Gi	orange	rot	hellgrau	hellgrau			hellgrau
G	orange	orange	Gt, Z	rot	rot	hellgrau		hellgrau		hellgrau
H	rot	orange	Gt, Z, B	rot	rot	hellgrau		hellgrau		hellgrau

Abbildung 86: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Lenas Familiensequenz. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Handlungsmuster: F = Fotografieren, Gt = Geschichte thematisieren, Gi = Geschichte inszenieren, B = Befragen, Z = Zumalen der Portraitkarten, B = Buchbetrachtung. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege

Realitätsbezogene konzeptionell schriftliche Fähigkeiten sind für alle acht Episoden dieser Sequenz belegt. Die Ausprägung ist gering, wenn es thematisch um das Aushandeln des Arrangements (Episode A), ausschliesslich um die Geschichte (E) oder um das Post-it-Büchlein und die Geschichte (H) geht. Das Muster der Ausprägungen stimmt bis auf eine Episode (H) mit jenem der weiteren schulnahen Fähigkeiten überein. Zu den fiktionalen Fähigkeiten besteht eine gewissen Komplementarität (allerdings nicht in den Episoden D, F und G). In den Episoden G und H sind realitätsbezogene und medial schriftliche Fähigkeiten gleich ausgeprägt. Im Vergleich mit den Interaktionsmerkmalen ergeben sich keine klaren Bezüge. Eine gewisse Parallelität besteht lediglich zur Adaptivität. Lenas realitätsbezogene Fähigkeiten stehen also in einem deutlichem Bezug zu ihren schulnahen Fähigkeiten, in einem tendenziellen Bezug zu ihrer Adaptivität in der Interaktion und in einem gewissen Gegensatz zu ihren fiktionalen Fähigkeiten.

Fiktionale konzeptionell schriftliche Fähigkeiten sind – wenig überraschend – für die Episoden D bis H belegt, in welchen die Geschichte vom Zwerg Nase in unterschiedlichem Masse thematisch ist. Sie sind in diesen Episoden durchwegs stark ausgeprägt. Auch die Belege für Sprache objektivierende Fähigkeiten finden sich ausschliesslich in diesen fünf Episoden, ihre Ausprägung variiert aber etwas stärker. Zudem zeigt sich erneut eine deutliche Parallele zu den weiteren schulnahen Fähigkeiten (mit einer Abweichung in Episode E). Auf die Komplementarität zu den realitätsbezogenen Fähigkeiten wurde oben bereits hingewiesen. Im Vergleich mit den Interaktionsmerkmalen zeigen sich deutliche Parallelen zur verbalen Differenziertheit sowie – etwas weniger deutlich – zu verbalen Anteilen, Intitative und Steuerung und Adaptivität (wobei Episode E mit Lenas nonverbaler Tanzvorführung jeweils ausschert). In allen Episoden, in welchen die Handlungsmuster "Geschichte thematisieren" und "Geschichte inszenieren" vorkommen, sind erwartungsgemäss auch die fiktionalen Fähigkeiten ausgeprägt. Damit zeigen sich deutliche Bezüge von Lenas fiktionalen Fähigkeiten zu ihren schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten sowie zu allen fünf Interaktionsmerkmalen (besonders ausgeprägt zur sprachlichen Differenziertheit).

Medial schriftliche Fähigkeiten sind nur für die Episoden G und H belegt. Hier werden bild- und schriftmediale Artefakte (die Portraitkarten, das Post-it-Büchlein) sowohl benutzt als auch thematisiert. Parallelen zeigen sich zu den realitätsbezogenen Fähigkeiten (gleiche Ausprägungen) und zu den Sprache objektivierenden Fähigkeiten (sie sind tendenziell dann stärker ausgeprägt, wenn auch medial schriftliche Fähigkeiten belegt sind). Von den Interaktionsmerkmalen sind der verbale Anteil und die verbale Differenziertheit in diesen Episoden ebenfalls stark ausgeprägt, und die Handlungsmuster "Zumalen" und "Büchlein anschauen" treten erwartungsgemäss auch und ausschliesslich in diesen medienbezogenen

Episoden auf. Lenas medial schriftliche Fähigkeiten stehen also in Bezug zu ihre realitätsbezogenen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten sowie zu den Merkmalen der sprachlichen Binnenstruktur (Anteil und Differenziertheit).

Für *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten* finden sich Belege in allen acht Episoden und sind (mit Ausnahme der weniger gesprächsintensiven Episoden A und E) durchwegs stark ausgeprägt. Die sehr deutliche Parallele zu Lenas realitätsbezogenen Fähigkeiten sowie der etwas lockerere Bezug zu ihren fiktionalen Fähigkeiten wurden oben bereits erwähnt. Auch zu den Sprache objektivierenden Fähigkeiten bestehen deutliche Parallelen (wobei sowohl die fiktionalen wie auch die Sprache objektivierenden Fähigkeiten nur in Kombination mit den schulnahen stark ausgeprägt sind, was umgekehrt nicht gilt). Im Vergleich mit den Interaktionsmerkmalen zeigt sich eine gewisse Parallele mit der Adaptivität von Lenas Beiträgen: Die Ausprägungen der beiden Merkmale verändern sich immer im gleichen Sinn. In den drei gesprächsintensiven Episoden F, G und H sind alle Interaktionsmerkmale ähnlich ausgeprägt (die verbale Differenziertheit stimmt vollständig überein). Damit zeigen sich Bezüge von Lenas weiteren schulnahen Fähigkeiten zu ihren realitätsbezogenen, fiktionalen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten sowie zur Adaptivität und verbalen Differenziertheit ihres Handelns.

Belege für Lenas *Sprache objektivierenden Fähigkeiten* finden sich nur in den Episoden D bis H. Neben dieser deutlichen Parallele zu ihren fiktionalen Fähigkeiten bestehen weiter Bezüge zu ihren medial schriftlichen und weiteren schulnahen Fähigkeiten (s. oben). Von den Interaktionsmerkmalen wiesen die verbale Differenziertheit (weitgehende) und der verbaler Anteils (deutliche) Ähnlichkeiten auf.

Im Hinblick auf literale Fähigkeiten sind die Episoden D und G besonders ergiebig: In der Episode G, die sich um das Thema Fußball dreht, wird phasenweise auch über die Geschichte gesprochen, und das Medium "Portraitkarten" spielt insbesondere im zweiten Teil der Episode eine wichtige Rolle. Es ist deshalb nicht überraschend, dass in dieser sehr langen und thematisch reichhaltigen Episode neben den schulnahen und realitätsbezogenen Fähigkeiten auch fiktionale, medial schriftliche und Sprache objektivierende Fähigkeiten vielfach belegt sind. Bezüglich der Interaktionsmerkmale unterscheidet sich diese Episode nicht eindeutig von anderen: Lenas verbaler Anteil und ihre verbale Differenziertheit sind zwar ebenfalls stark ausgeprägt, aber bezüglich Initiative und Steuerung, Adaptivität und Relevanz von Handlungsmustern bestehen keine Auffälligkeiten für diese Episode. Die Episode D (Kassette hören II) ist sehr viel kürzer als G, dabei aber thematisch heterogener: Es geht um das Bild eines Schlosses, das Arrangement "Kassette hören", die Bauchtanz-Musik und die Geschichte (Jakobs Verstoßung durch die Eltern). In diesem Rahmen bringt Lena vier von fünf Fähigkeitsaspekten ins Spiel: in ausgeprägtem Mass ihre fiktionale und in etwas geringerem Mass ihre realitätsbezogenen, weiteren schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Auch diese Episode ist bezüglich ihrer Interaktionsmerkmale unauffällig, wobei Lenas verbale Differenziertheit erneut stark ausgeprägt ist. Daneben besteht eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Interaktionsmerkmalen der Episoden D und G: In beiden Fällen wird ein Handlungsmuster neu eingeführt: das Thematisieren der Geschichte (in D) bzw. das Zumalen der Portraitkarten (in D). Dieser Befund lässt sich durch die Episode H untermauern: Hier wird das Handlungsmuster "Büchlein anschauen" neu eingeführt, die verbale Differenziertheit ist ebenfalls stark ausgeprägt und es liegen Belege für alle fünf Fähigkeitsaspekte vor. Dass die Einführung des Handlungsmusters "die Geschichte inszenieren" (in Episode E) nicht in dieses Bild passt, ist plausibel, weil Lenas Tanz (und in Episode F auch ihr Flötenspiel) andere als sprachliche Ausdrucksformen fokussieren. Damit lässt sich feststellen, dass thematische Vielfalt, neue Handlungsmuster, eine hohe sprachliche Differenziertheit und Beteiligung mit ausgeprägten und vielfältigen Indizien literaler Fähigkeiten einhergehen.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Wie lässt sich diese Familiensequenz von Lena zusammenfassend charakterisieren? Wie die *Grobstrukturanalyse* zeigt, sind die situativen Rahmenbedingungen weitgehend konstant: Lena befindet sich mit den beiden Forschenden in ihrem Zimmer. Die Mutter ist in anderen Räumen der Familienwohnung tätig und somit im Hintergrund präsent, bringt sich aber nur sehr punktuell ins Gespräch ein. Nachdem Lena die vereinbarte gemeinsame Aktivität – das Hören der Geschichte vom Zwerg Nase – organisiert und eingeleitet hat, nehmen die Forschenden vergleichsweise starken Einfluss auf den Verlauf, indem sie verschiedene von diesem Arrangement abweichende Themen (Fotografieren, Schloss-Bild, Schweizerfähnchen, Post-it-Büchlein) initiieren. Lena führt das Gespräch mit ihren Themen (Bauchtanz, Zwitscherflöte, verschiedene Szenen aus der Geschichte) immer wieder auf das vereinbarte Arrangement zurück, zu Beginn und gegen Ende der Sequenz initiiert sie aber ebenfalls einzelne davon abweichende Themen (Fingerringe, Fußball, Portraitkarten). Eine ausgeprägte Besonderheit dieser Familiensequenz

besteht darin, dass die Geschichte vom Zwerg Nase die Interaktion der Beteiligten fast ununterbrochen begleitet. Dieser Input erlaubt längere Gesprächspausen, hält das vereinbarte Arrangement ständig präsent und ermöglicht es den Beteiligten, jederzeit zwischen den Referenzräumen der fiktiven Geschichte und der situativen oder erlebten Realität hin und her zu wechseln. Die Musikstücke, die auf der Kassette den Handlungsverlauf strukturieren, aber auch einzelne vom Erzähler oder von den Figuren gesprochenen Passagen werden insbesondere von Lena oft in die Interaktion mit einbezogen. Lenas sprachlicher Anteil an der Interaktion nimmt im Verlauf der Sequenz tendenziell zu und ist generell höher, wenn sie über ihr vertraute Themen (Erlebnisse, Artefakte) spricht. Neben der Sprache und dem praktischen Tun werden auch Bilder, Musik und Schrift als Ressourcen der Sinn-Konstruktion genutzt.

Die *Feinstrukturanalyse* bestätigt die Befunde der Grobstrukturanalyse zum Gesprächsverlauf: Im Anschluss an die erste Episode, in welcher das vereinbarte Arrangement "Geschichte Hören" von allen AkteurInnen gemeinsam vorbereitet wird, folgt eine Gesprächsphase mit wechselnden Themen und eher geringer Involviertheit von Lena (im Hinblick Initiative und Steuerung, Sprechanteile und sprachliche Differenziertheit). Im weiteren Verlauf sind diese Merkmale markant stärker ausgeprägt. Parallel dazu nutzt Lena in flexibler Weise verschiedene Handlungsmuster (die Geschichte thematisieren, die Geschichte erzählen, die Portraitkarten zumalen, ihr Büchlein betrachten; am Fotografieren, einem von den Forschenden gesteuerten Format, beteiligt sie sich dagegen weitgehend reaktiv). Lena interagiert während der ganzen Sequenz sehr adaptiv. Im Vergleich zu den anderen Kindern vollzieht sie markant häufiger erwartungswidrige Brüche, ihr stärker konfrontierendes Handeln dürfte aber durch die stärkere Einflussnahme der Forschenden zumindest mitbegründet (und damit auch angepasst und zielführend) sein. Diese Entwicklung des Gesprächs in Richtung eines zunehmenden diskursiven und sprachlichen Engagements von Lena korrespondiert mit ihrer wachsenden Erfahrung mit den Forschenden⁹⁷: In der unvertrauten Situation (mit den beiden fremden Erwachsenen in ihrem Zimmer) hält sich Lena zunächst stärker an das vereinbarte Arrangement und an den Input der Kassette. Später rückt die Geschichte über längere Phasen in den Hintergrund. Sicherheit gewinnt Lena aber auch aus dem Einbezug von Handlungsmustern (s. oben) und Artefakten (ihren Ringen, der Zwitscherflöte, den Portraitkarten, der Kassette) aus ihrer Lebenswelt: Sie ermöglichen ihr das Handeln in der Rolle der Expertin und dienen ihr wiederholt als Ausgangspunkte für längere und differenziertere sprachliche Beiträge wie Erklärungen oder Erlebnisberichte.

Die Befunde der *Analyse literaler Fähigkeiten* decken allen fünf Dimensionen von Literalität ab. Differenzierte realitätsbezogenen Fähigkeiten zeigen sich insbesondere beim Berichten von zeitlich und räumlich distanten Erlebnissen: Lena berichtet ausführlich vom Besuch eines Fussballspiels und von einem Ferientaufenthalt, nutzt dabei eine ganze Reihe von Ressourcen (neben ihrer Erinnerung auch ihr Fach- und Sprachwissen, Artefakte sowie die Kenntnisse der Forschenden) und treibt diese Ko-Konstruktionsprozesse über viele Züge hinweg zielführend voran. Lenas fiktionale Fähigkeiten zeigen sich sehr deutlich in ihren vielen Gesprächen über die Geschichte vom Zwerg Nase. Belegt sind u.a. ihre Aufmerksamkeit für Merkmale der sprachlichen Oberfläche, ihre Übersicht über den gesamten Handlungsverlauf, die Übernahme von Perspektiven der Figuren und das Zusammenfassen wichtiger Handlungsschritte. Insgesamt beweist Lena erstaunliche Fähigkeiten, ein komplexes mentales Modell der Geschichte zu konstruieren und für elaborierende Produktionen zu nutzen. An medial schriftlichen Fähigkeiten sind das Erkennen von Schrift und einzelnen Buchstaben, das Verständnis von Schrift als bedeutungstragendes Zeichensystem und die Nutzung vertrauter Medien (Portraitkarten, Post-it-Büchlein) belegt. Unter den weiteren schulnahen Fähigkeiten ist das Erklären fiktiver und realer Sachverhalte besonders ausgeprägt, daneben spielt auch das argumentative Beziehen und Aushandeln von Positionen eine wichtige Rolle (ist aber nicht im vergleichbaren Mass elaboriert). Lenas Sprache objektivierenden Fähigkeiten zeigen sich besonders deutlich beim Thematisieren sprachlicher Phänomene auf ganz unterschiedlichen linguistischen Ebenen (wie Anordnung von Buchstaben, Wortwahl oder Themensetzung im Gespräch.)

In dieser herausfordernden Situation – erstmals allein mit den Forschenden in ihrem Zimmer – erweist sich Lena als eine kompetente, eigenständige und strategisch geschickte Gesprächspartnerin. Sie nutzt zunächst die Sicherheit des vereinbarten Arrangements (Kassette Hören) und ihrer spezifischen Expertise (Geschichte vom Zwerg Nase) und setzt diese Strukturierung auch aktiv durch. Dadurch hat sie die Möglichkeit, sich mehr oder weniger stark ins Gespräch einzubringen. Im weiteren Verlauf lässt sie sich stärker auf andere Themen und Aktivitäten ein und beteiligt sich sprachlich und diskursiv proaktiver, flexibler und differenzierter an der Interaktion – besonders ausgeprägt, wenn sie in der Rolle der Expertin

⁹⁷ Die Sequenz hat zu Beginn des ersten Familienbesuchs stattgefunden, Lena war zum ersten Mal mit den Forschenden alleine.

im Rahmen vertrauter Handlungsmuster und anhand vertrauter Artefakte handelt. Dabei kann sie sich bei Bedarf gegen die vergleichsweise stark steuernden Forschenden durchsetzen. Im Rahmen verschiedener längerdauernder Gedankengänge beweist sie ausgeprägte literale Fähigkeiten beim Berichten von Erlebnissen, beim Reden über Geschichten, beim Erklären realer und fiktiver Sachverhalte und beim Thematisieren auch anspruchsvoller sprachlicher Phänomene. Dabei bewegt sie sich sicher zwischen den Referenzräumen der fiktiven Geschichte, der situativen oder erlebten Realität und der Interaktion selbst.

10.5 Fallvergleiche

Worin gleichen und unterscheiden sich nun die in diesen Familiensequenzen gezeigten literalen Fähigkeiten der vier Kinder? Der Fallvergleich erfolgt in drei Schritten: Weil sich literale Fähigkeiten im Rahmen von Handlungssituationen manifestieren, werden zunächst die Interaktionsmerkmale der vier Sequenzen und erst in einem zweiten Schritt die literalen Fähigkeiten der vier Kinder verglichen. Danach werden die charakterisierenden Merkmale der vier Fälle zusammengefasst.⁹⁸

Vergleich der Interaktionsmerkmale

In der folgenden Matrize sind die Befunde der Feinstrukturanalysen der vier Fälle (Kapitel 10.1 bis 10.4) dargestellt. Die Einschätzungen der Interaktionsmerkmale pro Episode wurden zu Gesamteinschätzungen pro Sequenz aggregiert und mit Hinweisen auf Bezüge zwischen den Merkmalen und Funktionen der Handlungsmuster ergänzt (zum Vorgehen s. Kapitel 6.4).

Interaktionsmerkmale	Jana	Victor	Boris	Lena
Initiative und Steuerung	stärker mit Handlungsmustern	geringer bei fehlender Expertise	stärker mit Handlungsmustern	stärker mit wachsender Vertrautheit
Adaptivität	stärker bei Aus Handlungsbedarf	geringer bei Fremdsteuerung	konstant stark	auch konfrontative Aspekte
Handlungsmuster	schreiben & vorlesen (Expertin) blättern & erklären (Expertin) Rollenspiel (Expertin, Plan B) singen (Expertin, Plan B)	blättern & erklären (Experte) fotografieren (Novize)	blättern & erklären (Experte) Rollenspiel (Experte, Plan B) fotografieren (Novize)	zuhören & erklären (Expertin, Plan B) zumalen (Expertin, Plan B) inszenieren (Expertin) fotografieren (Novizin, nur reaktiv)
verbale Anteile	stärker bei Aus Handlungsbedarf	stärker bei Aus Handlungsbedarf geringer bei Fremdsteuerung	geringer bei Fremdsteuerung	stärker mit wachsender Vertrautheit geringer bei Fremdsteuerung
verbale Differenziertheit	konstant stark	stärker bei Aus Handlungsbedarf geringer bei Fremdsteuerung	stärker bei Aus Handlungsbedarf	stärker mit wachsender Vertrautheit geringer bei Fremdsteuerung stärker bei Aus Handlungsbedarf

Abbildung 87: Interaktionsmerkmale der vier Familiensequenzen im Vergleich. Einschätzung der Ausprägungen (gelb = gering, orange = mittelstark bzw. unauffällig, rot = stark) und Hinweise auf Bezüge zwischen den Merkmalen sowie auf Funktionen von Handlungsmustern.

Diese Übersicht zeigt zunächst, dass sich die Interaktionsmerkmale bei Victor, Boris und Lena sowohl fallintern als auch fallübergreifend nur geringfügig, bei Jana dagegen deutlich unterscheiden. Die Familiensequenz mit *Jana* wurde stärker als die drei anderen von ihr als Fokuskind bestimmt, wobei sie sich verschiedener Handlungsmuster aus Bereichen ihrer Expertise bediente und sich sprachlich zurück-

⁹⁸ Bedingt durch die gewählte Darstellungsweise können zwischen den Fallbeschreibungen und dem Fallvergleich gewisse Redundanzen auftreten. Sie sind dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit geschuldet (vgl. Steinke 2008).

haltend, aber immer differenziert ausdrückte. Die Sequenz mit *Lena*, dem zweiten Mädchen, fällt durch die Homogenität der Interaktionsmerkmale auf. Wird allerdings die Entwicklung im Verlauf der Sequenz berücksichtigt, zeigen sich gewissen Parallelen zu Jana: Mit zunehmender Vertrautheit sind auch bei ihr die Initiative und Steuerung sowie die sprachliche Differenziertheit stärker ausgeprägt. Die Steuerung erfolgt aber im Vergleich zu Jana stärker über sprachliche Mittel und weniger stark über die (allerdings ebenfalls vielfältigen) Handlungsmuster. Bei *Victor* und *Boris*, den beiden Jungen, sind die Interaktionsmerkmale fast deckungsgleich: Beide sind an der Steuerung mitbeteiligt, handeln ausgeprägt adaptiv, ihre Sprechanteile sind ausgewogen und ihre sprachlichen Äusserungen unauffällig differenziert. Der einzige Unterschied besteht in der höheren Relevanz strukturierender Handlungsmuster bei Victor. Damit stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Geschlechts für die Ausgestaltung von Interaktionen: In den untersuchten Sequenzen scheinen die Mädchen mehr Definitionsmacht zu beanspruchen und mit unterschiedlichen Mitteln (Handlungsmuster, Sprache) auch auszuüben als die ausgeprägt kooperativ agierenden Jungen. Eine solche Schlussfolgerung verbietet sich aber aus zwei Gründen: Erstens werden Interaktionen von allen AkteurInnen ko-konstruiert, so dass geschlechtsspezifische Muster nicht nur auf die Kinder, sondern auch auf die beiden Forschenden bzw. auf die jeweilige Geschlechterkonstellation zurückgeführt werden müssen, und zweitens sind solche Verallgemeinerungen im Rahmen dieser Studie aus methodologischen Gründen nicht zulässig.

Im Hinblick auf *Bezüge* zwischen den Interaktionsmerkmalen ergeben sich aus diesem Fallvergleich weitere interessante Hinweise: Stärkere Ausprägungen der Initiative und Steuerung durch die Kinder gehen einher mit einer höheren Relevanz von Handlungsmustern aus Bereichen der kindlichen Expertise (bei Jana, Victor und Boris) und mit zunehmender Vertrautheit der AkteurInnen (bei Lena). Die sprachliche Beteiligung der Kinder ist ausgeprägter, wenn ein erhöhter Aushandlungsbedarf besteht (bei Jana und Victor), und geringer, wenn die Interaktion stärker durch die Erwachsenen bestimmt wird (bei Victor, Boris und Lena). Die sprachlichen Äusserungen der Kinder sind aber nicht nur umfangreicher, sondern auch differenzierter, wenn (bei Victor, Boris und Lena) der Aushandlungsbedarf erhöht und (bei Victor und Lena) die Mitbestimmung durch die Kinder gewährleistet ist.

Schliesslich lässt sich im Fallvergleich bestätigen, dass in allen vier Familiensequenzen verschiedene vorstrukturierende *Handlungsmuster* zum Einsatz kommen. Sie stammen vorwiegend aus Bereichen der kindlichen Expertise (bei Jana: Geheimschrift und -sprache, Gespensterspiel und Prinzesinheft; bei Victor: Bilderlexikon; bei Boris: Fotowechsler; bei Lena: Geschichtenkassette, Fussballerportraits, Tanz und Flötenspiel) und werden dazu genutzt, vereinbarte Aktivitäten zu strukturieren oder – im Sinne eines Plan B – unklare, potenziell verunsichernde Interaktionsphasen zu überbrücken (bei Jana: Gespensterspiel und Singen in der Geheimsprache; bei Boris: Rollenspiel als Katze; bei Lena: Rückbezug auf die laufende Geschichtenkassette und Zumalen der Fussballerportraits). Beim Fotografieren – dem einzigen von den Forschenden eingebrachten Handlungsmuster – übernehmen Victor und Boris mit zunehmender Vertrautheit aktivere Rollen, während sich Lena nach einmaliger, weitgehend reaktiver Beteiligung wieder davon abwendet.

Vergleich der realisierten literalen Fähigkeiten

Die Befunde zu den literalen Fähigkeiten der vier Kinder in den Familiensequenzen (Kapitel 10.1 bis 10.4) sind in der folgenden Matrize synoptisch dargestellt. Die Einschätzungen der Dimensionen von Literalität für die einzelnen Episoden wurden zu Gesamteinschätzungen für die ganzen Sequenzen aggregiert und mit Hinweisen auf die relevanten Feinkategorien ergänzt (zum Vorgehen s. Kapitel 6.4).

Fähigkeiten	Jana	Victor	Boris	Lena
realitätsbezogen	distante Erlebnisse thematisieren (auch elaboriert) zukünftige Aktivitäten thematisieren	distante Erlebnisse thematisieren zukünftige Aktivitäten thematisieren Gedanken und Gefühle thematisieren Sachwissen aus Medien erschl. (auch elaboriert)	distante Erlebnisse thematisieren zukünftige Aktivitäten thematisieren Gedanken und Gefühle thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen	distante Erlebnisse thematisieren (auch elaboriert) zukünftige Aktivitäten thematisieren Gedanken und Gefühle thematisieren Sachwissen aus Medien erschl.
fiktional	fiktive Welt (Gespenst) inszenieren	-	fiktive Welt (Katze) inszenieren und thematisieren eine Geschichte thematisieren	fiktive Welt (Geschichte, belebte Objekte) inszenier. eine Inszenierung thematisieren Geschichten thematisieren (elaboriert, erklärend) Geschichten zuhören
medial schriftlich	Schreibheft und Zeitschrift handhaben Merkmale & Sinngehalt von Schrift Lautschriftprinzip Phonem-Graphem-Korrespondenzen Wörter lautierend und auf einen Blick erkennen	ein Bildersachbuch handhaben Merkmale & Sinngehalt von Schrift	- (nur bildbezogen: Bildinformationen erkennen und thematisieren, Fotowechsler handhaben)	Merkmale & Sinngehalt von Schrift den eigenen Namen erkennen
weitere "schulnahe"	anleiten erklären (auch elaboriert) argumentieren	anleiten erklären (auch elaboriert) argumentieren (auch elaboriert)	anleiten erklären (auch elaboriert) argumentieren (auch elaboriert)	anleiten erklären (auch elaboriert) argumentieren (auch elaboriert)
Sprache objektivierend	Geheimsprache variieren und thematisieren Sprachhandlung thematisieren	- (nur medienbezogen: Bücher thematisieren)	Katze sprachlich inszenieren in Standarddeutsch singen Sprachhandlungen thematisieren	Denkprozesse sprachlich repräsentieren sprachliche Phänomene (auch komplexe) thematisieren

Abbildung 88: Literale Fähigkeiten der Kinder im Vergleich. Einschätzung der Relevanz der fünf Dimensionen von Literalität (weiss = gering, hellgrau = mittel, dunkelgrau = hoch) und Hinweise auf einzelne Fähigkeitsaspekte. Für einzelne Kinder besonders charakterisierende Fähigkeitsaspekte sind **fett** gedruckt.

Zunächst sollen die Fähigkeitsprofile der einzelnen Kinder nochmals kurz umrissen werden: *Jana* hat in der stark von ihr gesteuerten Aktivität das Aufschreiben ihrer Geheimschrift ins Zentrum gestellt. Eine wichtige Rolle spielte auch das von der Forscherin eingebrachte Prinzessineft. Erwartungsgemäss finden sich in ihrer Familiensequenz besonders viele Hinweise auf medial schriftliche Fähigkeiten: Jana ist sehr sicher in der Handhabung rezeptiver und produktiver Schriftmedien, sie kennt formale Merkmale von Schrift und weiss um deren Sinngehalt, sie hat das Lautprinzip des deutschen

Schriftsystems verstanden, beherrscht die Phonem-Graphem-Korrespondenzen vieler Buchstaben und erkennt selbst geschriebene Wörter durch Anwendung unterschiedlicher Strategien (Lautieren, Sichtwortschatz). Zudem bot ihr diese spezifische Situation Gelegenheit, um uns ihre Schrift und Sprache sowie deren Gebrauch zu erklären sowie – Sprache objektivierend – mit ihrer Geheimsprache zu experimentieren und über sie zu sprechen. Diese Aspekte charakterisieren ihr Fähigkeitsprofil in dieser Familiensequenz.

Bei *Victor* standen die gemeinsamen Aktivitäten ganz im Zusammenhang mit der Betrachtung eines Sachbilderbuchs. Er hat in dieser Situation gezeigt, dass er Schrift erkennen kann und um ihren Sinngehalt weiss. Im Zentrum stand aber die Auseinandersetzung mit dem im Buch dargestellten Weltwissen und den daran anschliessenden eigenen Erfahrungen. Sein Profil zeichnet sich deshalb aus durch realitätsbezogene Fähigkeiten (das Erschliessen von Sachwissen aus Medien, das Thematisieren von Gedanken und Gefühlen) und die kompetente Handhabung des Mediums Bildersachbuch aus.

Boris war in der untersuchten Familiensequenz als Katze verkleidet und zeigte uns – zwischen seiner realen und fiktiven Identität wechselnd – sein Zimmer und besonders ausführlich seinen Fotowechsler. Auch diese Situation spiegelt sich direkt in seinem Fähigkeitsprofil: Besonders ausgeprägt sind beim ihm die realitätsbezogenen und fiktionalen Dimensionen von Literalität und auf der Ebene der einzelnen Aspekte das Thematisieren zukünftiger (nicht nur unmittelbar, sondern auch längerfristig bevorstehender) Aktivitäten und das Inszenieren und Thematisieren fiktiver Welt (Katzenrolle, Spielszenario). Ausserdem zeigte Boris mit der sprachlichen Ausgestaltung der Katzenrolle und einem in Standarddeutsch gesungenen Lied auch spezifische Sprache objektivierende Fähigkeiten.

Lenas Familiensequenz war geprägt durch die ständig laufenden Geschichtenkassette und mehrere Parallelaktivitäten, insbesondere die Beschäftigung mit den Fussballerportraits. Diese Situation bot Gelegenheiten für Gespräche über reale und fiktive Welten, was sich auf in Lenas Fähigkeitsprofil abbildet: Die realitätsbezogene und die fiktionale Dimension sind darin besonders ausgeprägt. Charakteristisch für Lena sind das präzise Verstehen der Geschichte vom Zwerg Nase, die zahlreichen und differenzierten Bezugnahmen auf die Handlung und die Figuren, die elaborierten Erlebnisberichte (über die Ferien am Meer und insbesondere über den Besuch eines Fussballspiels) und das Reagieren auf bzw. Thematisieren von unterschiedlichen (neben formalen auch diskursiven) sprachlichen Phänomenen.

Die Dimension der weiteren schulnahen Sprachfähigkeiten wurde bei der Beschreibung der vier Fähigkeitsprofile nicht erwähnt. Sie ist bei allen Kindern durchgängig stark ausgeprägt: Anleitungen, Erklärungen und Argumentationen kommen bei allen Kindern häufig und in vielfältigen Formen vor. Während die Anleitungen in aller Regel punktuell bleiben (Erteilen oder Ausführen einzelner Anweisungen), kommentieren und erklären alle Kinder auch elaborierend (besonders ausgeprägt bei Jana), und *Victor*, *Boris* und *Lena* führen auch komplexere argumentative Gespräche mit uns, die sich über mehrere Schritte hinziehen und/oder Positionsveränderungen mit einschliessen. Dieser Befund – die hohe Relevanz der weiteren schulnahen sprachlichen Fähigkeiten in allen vier Familiensequenzen – untermauert die oben bereits postulierte These: Die schulnahen Sprachhandlungen des Instruierens, Explizierens und Argumentierens dürften für den Erwerb sprachlicher und literaler, aber auch weiterer kultureller (sozial vererbter) Fähigkeiten von grundlegender Bedeutung sein. Sie lassen sich in Gesprächen mit 5- und 6-jährigen Kindern in vielfältigen Formen belegen, ihr Erwerb kann also bereits bei jungen Kindern beobachtet und begleitet werden. Gleiches gilt vermutlich auch für die expositorischen Sprachhandlungen des Berichtens und Planens, die ebenfalls in allen Familiensequenzen vielfältig belegt sind.

Welche Schlüsse lassen sich aus dem Fallvergleich im Hinblick auf die weiteren Dimensionen von Literalität ziehen? Zunächst ist festzuhalten, dass selbst in so kurzen und heterogenen Situationen Hinweise auf mehrere, bei *Jana* und *Lena* sogar auf alle Fähigkeitsdimensionen vorkommen. Das spricht für eine grundlegende Bedeutung und hohe Relevanz dieser Dimensionen im Alltag aller untersuchten (bildungsorientierten) Familien. Interessant ist zweitens, dass neben den weiteren schulnahen Fähigkeiten auch die realitätsbezogenen Fähigkeiten für alle Fälle belegt sind, wobei von Fall zu Fall jeweils andere Aspekte besonders ausgeprägt sind (bei *Victor* das Thematisieren von Gedanken und Gefühlen und das Erschliessen von Sachwissen aus Medien, bei *Boris* das Thematisieren zukünftiger Aktivitäten und bei *Lena* das Thematisieren distanter Erlebnisse). Hier (wie auch bei den weiteren schulnahen Fähigkeiten) zeigen sich die Fallspezifika nicht auf der Ebene der Dimensionen, sondern auf jener der untergeordneten Aspekte. Bei den übrigen Dimensionen ist das anders: Bei *Victor* fehlen Belege für fiktionale und Sprache objektivierende, bei *Boris* für medial schriftliche Fähigkeiten. Zudem verhalten sich die Ausprägungen von medial schriftlichen und fiktionalen Fähigkeiten immer komplementär zueinander, und Sprache

objektivierende Fähigkeiten sind nie stark ausgeprägt. Daraus lassen sich für die untersuchten Familiensequenzen vorsichtig folgende Schlüsse ziehen:

- "schulnahe" und realitätsbezogene Fähigkeiten (die Sprachhandlungen Berichten, Planen, Anleiten, Erklären und Argumentieren) bilden eine Art unverzichtbares Grundrepertoire für Gespräche von Kindern mit Erwachsenen in ihren familiären Kontexten.
- Auf dieser Basis können Gespräche auf unterschiedliche Referenzräume ausgerichtet sein: auf die reale (äussere oder innere, selbst erlebte oder medial repräsentierte) Welt ODER auf fiktive Welten ODER auf die Zeichensysteme Sprache und Schrift.
- Die Objektivierung von Sprache und Schrift ist als Dimension nie stark ausgeprägt, aber bei Jana, Boris und Lena in vielfältigen Aspekten präsent und damit für Kinder dieser Altersgruppe relevant und zugänglich. Da sie bei Jana deutlich, bei Victor aber gar nicht belegt ist, lässt sich kein Zusammenhang mit den Mehrsprachigkeitserfahrungen dieser beiden Kinder feststellen.

Im Überblick zeigt sich auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen Jana und den drei anderen Kindern, die Fähigkeitsprofile sind aber insgesamt vielfältiger und individueller ausgeprägt als die Interaktionsprofile.

Charakterisierende Merkmale der vier Fähigkeitsprofile

Abschliessend (und im Hinblick auf die Triangulation in Kapitel 12) sollen die im kontrastiven Fallvergleich charakteristischen Merkmale der vier Fähigkeitsprofile nochmals zusammengefasst werden:

- *Jana* zeigt Fähigkeiten aus allen fünf Dimensionen von Literalität. Charakteristisch sind ihre ausgeprägten medial schriftlichen Fähigkeiten (insbesondere die Handhabung produktiver Schriftmedien, ihre Kenntnis der Lautschrift und ihre Fähigkeiten der Worterkennung) sowie die Aspekte des Erklärens und der Objektivierung von (Geheim-) Schrift und Sprache.
- *Victor* zeigt realitätsbezogene, medial schriftliche und weitere "schulnahe" Fähigkeiten. Charakteristisch sind seine realitätsbezogenen Fähigkeiten (insbesondere das Erschliessen von Sachwissen aus Medien und das Thematisieren von Gedanken und Gefühlen) sowie der Aspekt der Handhabung eines Bildersachbuchs.
- *Boris* zeigt realitätsbezogene, fiktionale, "schulnahe" und Sprache objektivierende Fähigkeiten. Charakteristisch sind seine realitätsbezogenen und fiktionalen Fähigkeiten (insbesondere das Thematisieren zukünftiger Aktivitäten und das Inszenieren fiktiver Welt) sowie die Aspekte des Argumentierens, der sprachlichen Inszenierung und des Standarddeutschgebrauchs.
- *Lena* zeigt Fähigkeiten aus allen fünf Literalitätsdimensionen. Charakteristisch sind ihre realitätsbezogenen und fiktionalen Fähigkeiten (insbesondere das Thematisieren distanter Erlebnisse und das differenzierte Verstehen und Thematisieren von Geschichten) sowie der Aspekt des Thematisierens sprachlicher Phänomene.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zwingend zu berücksichtigen, dass es sich bei den untersuchten Familiensequenzen um Momentaufnahmen hoch spezifischer und ko-konstruierter Situationen handelt. Aus dem Fehlen von Hinweisen auf einzelne Fähigkeitsdimensionen darf deshalb nicht auf generelle Dispositionen einzelner Kinder geschlossen werden.

Damit ist die Darstellung der Ergebnisse aus den Sequenzanalysen zu den literalen Fähigkeiten in den familiären Kontexten abgeschlossen. Im nächsten Kapitel (11) werden die Befunde der Sequenzanalysen zu den literalen Fähigkeiten im schulischen Kontext des Kindergartens vorgestellt. In den weiteren Kapiteln werden die Befunde trianguliert (12), zusammengefasst (13) und diskutiert (14).

11. Literale Fähigkeiten der Kinder bei der Lesestandserhebung

Forschungsfrage 4:

Welche literalen Fähigkeiten zeigen die Kinder in einer schulischen Erhebungssituation?
Worin gleichen und unterscheiden sich ihre Fähigkeiten?

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse basieren auf der sequenzanalytischen Auswertung der durch Videodaten dokumentierten Lesestandserhebungen im schulischen Kontext des Kindergartens. In diesem standardisierten Setting waren die situativen (räumlichen und personalen) Rahmenbedingungen für alle Kinder gleich und die Themen, Artefakte, Handlungsmuster und Rollen durch das Erhebungsverfahren weitgehend vorstrukturiert. Deshalb werden die Merkmale der Grob- und Feinstruktur hier weniger detailliert dargestellt als bei den offenen, viel stärker von den Kindern bestimmten Familiensequenzen (s. Kapitel 10). Die Gliederung der vier fallbezogenen Unterkapitel entspricht den einzelnen Auswertungsschritten: Im Anschluss an die Beschreibungen der Sequenzen werden zunächst ihre Interaktionsmerkmale und anschliessend die literalen Fähigkeiten der Kinder referiert (zum Vorgehen bei den Auswertungen s. oben, Kapitel 6.4).⁹⁹ Im letzten Unterkapitel werden diese Befunde fallübergreifend verglichen.¹⁰⁰ Nähere Angaben zum verwendeten Instrument "Lesestufen" (mit dem Bilderbuch "Dani hat Geburtstag") finden sich im Kapitel 6.2, das Bilderbuch ist im Anhang zugänglich.

11.1 Jana bei der Lesestandserhebung: eine zukünftige Schülerin mit Expertise

Alltagsverständnis

Jana hat als zweites Kind an der Lesestandserhebung teilgenommen. Unmittelbar vor dieser Sequenz hat sie mit dem Forscher das Bilderbuch "Crictor" von Tomi Ungerer angeschaut. Die Lesestandserhebung verlief wie folgt:

Episode A: Einstieg (1'25") Jana dreht das Buch zu sich, öffnet es und blättert bis zum Innentitel. DIS fragt sie mehrmals nach dem mutmasslichen Inhalt des Buches. Sie beantwortet seine Fragen nicht, bestätigt aber seine Vermutung. DIS nennt ihr den Namen der Hauptfigur (Dani).

Episode B: Seiten 2–3 (2'50") Jana beschreibt knapp den im Bild dargestellten Handlungsschritt (Dani gibt Lena die Geburtstags Einladung). DIS schlägt ihr vor, etwas aus dem Brief zu lesen. Nach längerer Zeit und einem weiteren Anstoss erliest sie das Wort "Lena". DIS möchte wissen, ob sie auch schon einmal eine Geburtstags Einladung verschickt habe. Als Jana das bestätigt, fordert er sie auf, die Einladung zu zeichnen. Jana erklärt ihm, dass sie das nicht könne, weil sie das Bild aus einem Buch kopiert hätten. Sie beantwortet seine Fragen zu den Gästen ihres Festes und informiert ihn über den Durchführungsort (eine Turnhalle). Seinen Vorschlag, ihr den Erzähltext vorzulesen, lehnt sie ab.

Episode C: Seiten 4–5 (4'30") DIS fordert Jana auf, im Bild nach ihr bekannten Dingen zu suchen. Jana benennt spontan verschiedene mit Logogrammen versehene Objekte (den Coop, die Migros, einen Post-Lieferwagen) und beantwortet seine Frage, woran sie den Post-Lieferwagen erkannt habe. Sie benennt die Bäckerei und auf seine Nachfrage das Taxi. DIS fordert sie auf, verschiedene Schriftzüge auf einem Bus zu lesen. Jana liest das Wort "Oper", und DIS schildert ihr die Pracht eines Opernsaals (Jana hat schon mehrmals auf Theaterbühnen Ballett getanzt). Danach liest Jana die Wörter "Migros" und "Smarties" und beantwortet seine Fragen nach ihren bevorzugten Süssigkeiten. Auf DIS' Aufforderung liest Jana das Wort "Bus" und versucht das Wort "Pizzeria" zu lesen. Nach längerer Zeit drückt sie ihr Befremden aus, und DIS liest es ihr vor. Danach liest Jana das Wort "Kiosk". Das Logogramm der Apotheke kann sie nicht benennen, aber mit DIS' Hilfe umschreiben.

⁹⁹ Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

¹⁰⁰ Dieses Vorgehen wird im Kapitel 6.4, Abschnitt "Gattungsanalysen" detailliert beschrieben.

Episode D: Seiten 6–7 (3'50") DIS klärt kurz den Zusammenhang des Bildes mit der Handlung der Geschichte und fordert Jana dann auf, nach ihr bekannten Dingen zu suchen. Sie benennt die Barbie-Puppen. DIS konstatiert kritisch, dass alle Barbies blond seien (Jana hat dunkle Haare). Sie bestätigt das und benennt weitere Objekte (Coca-Cola, Fanta, Rivella). Dann weist sie auf ein Mädchen hin, welches die gleichen Schuhe trage wie sie, und zeigt DIS ihre eigenen Hausschuhe. DIS wundert sich, dass dieses Mädchen mit den Hausschuhen einkaufen gehe. Auf seinen Hinweis erkennt Jana das Bahnhof-Logogramm. Sie benennt die japanische Schrift als "chinesisches Zeichen" und erliest mit wenig Hilfe das Wort "Asia". Die russischen Schriftzüge kann sie nicht einordnen. DIS fragt sie nach dem Begriff "Schrift". Jana sagt, sie wisse was das sei, will ihr Verständnis aber nicht erklären. Auf seine Aufforderung zeigt sie mit dem Stift auf zahlreiche Schriftzüge und liest den Ausdruck "Micky Mouse".

Episode E: Seiten 8–9 (1'35") DIS liest mit Janas Zustimmung der Erzähltext vor. Dann fragt er Jana nach Lenas Stuhl am Geburtstagstisch (an den Stühlen sind Ballone mit den Namen der Kinder angebunden). Jana liest Lenas Namen und zeigt auf ihren Stuhl. DIS bestätigt das anerkennend und fordert sie auf, auch noch die Sitzplätze der anderen Kinder anzugeben. Jana liest alle vier Namen: Dani, Remo und Lea erliest sie stumm, Olaf lautierend und in zwei Anläufen.

Episode F: Seiten 10–11 (2'35") DIS fordert Jana auf, die Anschrift des Briefumschlags zu lesen. Jana erliest das Wort "für" als "vor", und DIS weist sie auf das "ü" hin. Als sie das Wort "Dani" erliest, wird sie von Stimmen im Flur abgelenkt. Sie muss lachen und ermahnt die Störenden mit einer Geste scherzhaft zur Ruhe. Sie erliest sie die Wörter "zum Geburtstag", und DIS bestätigt sie anerkennend. Danach liest DIS Jana den Erzähltext vor. Auf seine Frage, was sie mit dem Brieftext tun sollten, antwortet Jana mit einer Vermutung zu dessen Inhalt (einer Einladung zu einem Zoobesuch) und begründet sie mit dem Verweis auf die abgebildeten Tiere. Sie möchte den Brief nicht selber lesen, und DIS liest ihn vor. Jana versteht das Rätsel im Brieftext und nennt sofort die richtige Lösung.

Episode G: Seiten 12–13 (1'45") DIS versichert sich, dass Jana nur eine Seite umgeblättert habe. Er liest den Erzähltext vor, fügt einen persönlichen Kommentar zum Thema Dinosaurier ein und macht sie auf das Bild des träumenden Dani aufmerksam. Danach fragt er Jana nach dem weiteren Verlauf der Geschichte. Jana beantwortet seine Fragen knapp, aber inhaltlich passend (sie gehen in den Zoo, sehen viele Tiere und reiten auf dem Elefanten). DIS verweist auf einen Zoo in der Region, wo Kinder auch auf Elefanten reiten können, und erklärt Jana, weshalb das in einem anderen Zoo der Region nicht möglich sei.

Episode H: Abschluss (1'35") DIS' Frage, wie ihr das Buch gefallen habe, beantwortet Jana nicht (sie sagt, sie können das nicht sagen). Ihr aktuelles Lieblingsbuch kann sie ihm nicht angeben, weil sie so viele Bücher habe. Als sich DIS nach einem bestimmten Buch (einem Ballettbuch) erkundigt, wird sie wieder von den Stimmen im Flur abgelenkt und beschwert sich mit einer scherzhaften Geste. DIS' weitere Fragen nach ihrem Geburtstag und den Gästen ihres nächsten Geburtstagsfests beantwortet sie knapp, die Namen ihrer Freundinnen möchte sie nicht aufschreiben, auch mit Hilfe nicht. DIS beendet das Gespräch.

Interaktionsmerkmale

Die Lesestandserhebung mit Jana wurde im Hinblick auf fünf Interaktionsmerkmale (Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und zwei Merkmale der sprachlichen Binnenstruktur (Gesprächsanteil, verbale Differenziertheit) untersucht. Die Ergebnisse werden zunächst in einer Matrize dargestellt. Anschliessend werden die Befunde zu den einzelnen Merkmalen episodienübergreifend beschrieben.

	A 1'25"	B 2'50"	C 4'30"	D 3'50"	E 1'35"	F 2'35"	G 1'45"	H 1'35"
Referenz- räume	S B	B E	B E	B E	S B	S B	B E	S B E
Involviertheit	-	*				****	*	*
Initiative und Steuerung	-				-		-	
interaktive Adaptivität				X		XXX		X
spez. Hand- lungsmuster	blättern (erzählen)	blättern erzählen erlesen	blättern erlesen benennen	blättern erlesen benennen zeigen	blättern erlesen & zeigen zuhören	blättern erzählen erlesen zeigen zuhören	erzählen zuhören	blättern
verbale An- teile	-							
verbale Diffe- renziertheit	-							

Abbildung 89: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Janas Lesestandserhebung anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Dauer, Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Adaptivität: x = Abbruch; Referenzräume: B = im Buch repräsentierte Welt, S = aktuelle Situation, E = lebensweltliche Erfahrung.

Die Lesestandserhebung mit Jana besteht aus acht Episoden von rund 1.5 bis 4.5 Minuten Dauer. Das Buch "Dani hat Geburtstag" wird in allen Episoden thematisiert. Zusätzlich beziehen sich die AkteurInnen in ihren Äusserungen auf die aktuelle Situation (z.B. die Klärung der gemeinsamen Aktivitäten oder die störenden Stimmen im Flur) oder auf lebensweltliche Erfahrungen (z.B. Janas Geburtstagsfest oder die Zoos in der Region). Mit Ausnahme der ersten Episode signalisiert Jana während der ganzen Sequenz positive *Involviertheit*. Besonders deutlich sind diese Signale im Zusammenhang mit erfolgreich gelösten Aufgaben (z.B. ein Wort erlesen, eine Frage richtig beantworten), beim Thematisieren persönlich bedeutsamer Sachverhalte (z.B. bevorzugter Süssigkeiten, der eigenen Hausschuhe) und bei Abweichungen vom routinemässigen Gesprächsverlauf (z.B. wenn Jana widerspricht oder den Referenzraum wechselt). Hinweise auf ein involviertes Miterleben der Geschichte sind punktuell (beim Zuhören in den Episoden F und G) belegt.

Kaum überraschend geht die *Initiative und Steuerung* in dieser standardisierten Sequenz weitgehend vom Forscher aus. Jana handelt in mehreren Episoden (A, E, G) ausschliesslich und in einigen weiteren (B, C, H) vorwiegend reaktiv. Nur in D und F beteiligt sie sich phasenweise etwas stärker an der Ausgestaltung des Gesprächs, indem sie eigene thematische Impulse setzt (z.B. die Tigerfinkli, die eine Verknüpfung zwischen dem Buch und ihrer eigenen Erfahrung herstellen, oder die Thematisierung der Störgeräusche vom Flur). Beide Episoden sind vergleichsweise stark durch (bereits eingeführte) Handlungsmuster vorstrukturiert, was Jana zusätzliche Sicherheit geben dürfte. Ihre Gesprächsbeiträge sind in aller Regel inhaltlich und diskursiv gut an jene des Forschers *adaptiert*. Der Bruch in Episode D dürfte auf eine überfordernde Frage zurückzuführen sein, die Brüche in den Episoden F und H auf die von aussen intervenierenden Störgeräusche. Die in den Episoden G und H vermehrt auftretenden Abschlüsse verweisen auf Janas abnehmende Motivation gegen Ende der Sequenz.

Verschiedene buchbezogene *Handlungsmuster* ermöglichen Jana eine etwas selbständigere Beteiligung an der Interaktion. Das *Blättern* erfolgt weitgehend reaktiv – entweder auf Anweisung des Forschers (Episoden B bis E) oder als Folgehandlung zu seinem Umblättern im Manual (F). Daneben ziehen sich fünf weitere Handlungsmuster jeweils durch mehrere Episoden: das Erzählen der Geschichte (B, F

und G) das Erlesen von Wörtern (B bis F), das Benennen von abgebildeten Objekten (C und D), das Zeigen bestimmter Bild- und Schriftelemente mit dem Finger oder Stift (D bis F) und das Zuhören, wenn der Forscher aus dem Buch vorliest (E bis G). Das *Erzählen* wird immer vom Forscher initiiert: Er fordert Jana auf, abgebildete oder zukünftige Handlungsschritte der Geschichte zu beschreiben. Jana übernimmt diese Rolle zurückhaltend: In A beschränkt sie sich darauf, den Vorschlag des Forschers zu bestätigen. In den übrigen Episoden (B, F und G) gibt sie inhaltlich passende, aber knappe und nicht elaborierende Antworten auf seine Fragen. Für das *Erlesen* zeigt sich eine deutliche Progression: In B führt der Forscher Jana quasi von Buchstabe zu Buchstabe, in C und D zeigt er nur noch auf die zu lesenden Wörter, in E liest Jana unaufgefordert und ohne Unterstützung (in F ist die Führung durch den Forscher wieder stärker, weil Jana hier stark abgelenkt ist; Jana meistert aber ein sehr schwieriges Wort alleine). Das *Benennen* wird vom Forscher in C ausführlich eingeführt und in D nochmals kürzer rekapituliert. Jana nutzt es in beiden Episoden für initiatives Handeln. Auch das *Zeigen* wird vom Forscher zunächst explizit eingeführt. Sobald er Jana den Stift übergeben hat, macht sie (in den Episoden D bis F) sehr selbständig Gebrauch davon. In der Episode G werden keine einzelnen Bild- und Schriftelemente mehr angesprochen, so dass sich auch das Zeigen mit dem Stift erübrigt (Jana benutzt ihn nun zum Spielen). Das *Zuhören* beim Vorlesen der Geschichte ist für drei Episoden belegt. In E fragt der Forscher, ob er Jana vorlesen solle. In F deklariert er nur noch seine Absicht und in G beginnt er ohne Ankündigung mit Vorlesen. Jana beweist in allen drei Episoden durch verschiedene Rezeptionssignale (Blickkontakte, kurze Antworten auf Verständnisfragen) ihre Aufmerksamkeit und ihr Verständnis und zeigt sich als aktive Zuhörerin.

Die Merkmale der sprachlichen Binnenstruktur stehen mit den Interaktionsmerkmalen in Einklang. Während der ganzen Sequenz ist der *Sprechanteil* des Forschers sehr viel grösser als jener von Jana. Sie äussert sich etwas mehr, wenn die Interaktion durch Handlungsmuster (Benennen in C und D, Erlesen in E und F) vorstrukturiert ist oder wenn ihre lebensweltlichen Erfahrungen (Geburtstagsfest in A und H, Süssigkeiten in C, Tigerfinkli in D) oder Handlungszusammenhänge aus der Geschichte (in F und G) thematisiert werden. Bezüglich sprachlicher *Differenziertheit* zeigt sich im Verlauf der Sequenz eine abnehmende Tendenz. Allerdings sind Janas sprachliche Äusserungen insgesamt so spärlich und so stark fremdsteuert, dass diese Einschätzung nur von begrenzter Aussagekraft ist.

Literale Fähigkeiten

Welche literale Fähigkeiten realisiert Jana in dieser Sequenz? Im Folgenden werden die Analyseergebnisse geordnet nach den fünf Dimensionen von Literalität berichtet sowie anhand von Transkriptauszügen exemplarisch veranschaulicht und interpretiert. Abschliessend werden die für Janas Lesestandserhebung charakterisierenden Befunde zusammengefasst und eingeschätzt (das Vorgehen wird im Kapitel 6.4 detailliert beschrieben).

Einzelne Dimensionen von Literalität

Realitätsbezogene literale Fähigkeiten sind eher punktuell belegt, und die Hinweise finden sich in aller Regel nicht in spontanen, sondern in vom Forscher elizitierten Äusserungen: Jana bestätigt Aussagen oder beantwortet Fragen des Forschers zu distanten Erlebnissen (z.B. zu früheren Familienbesuchen oder zum Pippi-Geburtstagsfest), zu ihren Gedanken (insbesondere zu ihrem Wissen und Können), zu unmittelbar bevorstehenden Aktivitäten (vorlesen), zu einem möglichen zukünftigen Geburtstagsfest und zu im Bilderbuch dargestellten Sachverhalten (z.B. dass Barbie-Puppen fast immer blond seien). Über ihr Denken äussert sich Jana aber auch spontan und – im Vergleich mit den anderen Fähigkeitsaspekten – in deutlich vielfältigerer Weise: Sie signalisiert mit nonverbalen Ausdrucksmitteln Schwierigkeiten beim gedanklichen Lösen einer Aufgabe (z. B. beim Erlesen schwieriger Wörter oder beim Suchen nach einer bestimmten Bezeichnung), markiert unsicheres Wissen durch Verwendung des Verbs "glauben" und deklariert fehlendes Wissen (über die russische Schrift und über einen bestimmten Zoo) explizit. Ausserdem stellt sie spontan einen Bezug zwischen einem im Bilderbuch dargestellten Sachverhalt und ihrer eigenen Lebenswelt her:

JANA: \$Die hät die gliche\$ (tippt auf die Stelle, &) @Schueh wie ich@. (%) DIS (lehnt sich nach vorne über das Buch): Tigerfinkli. (Jana tippt die Stelle mit der andern Hand an.) JANA: Lueg! @ (Jana zieht ein Bein hoch und zeigt ihren Hausschuh.) DIS: @Ah ... genau@. JANA (stellt den Fuss wieder ab, setzt sich wieder vor das Buch): Die sind mer ebe z'chli. (Sie nickt.) DIS: Sind das nöd Finke? JANA: Doch. (&) DIS: Ah. Und sie (Jana %, blickt auf das Buch) gaht go poste mit dene. JANA @ (&) DIS: @ (Jana %) DIS: He::! JANA & @ % (sie blickt wieder auf das Buch).

Protokollauszug 43: Jana stellt einen Bezug her zwischen einem im Buch dargestellten Sachverhalt und ihrer eigenen Lebenswelt. \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, ::: = gedehnt

In dieser Passage erkennt Jana auf dem Bild ein Objekt, das auch in ihrem Alltag eine wichtige Rolle spielt. Sie stellt die Verknüpfung der beiden Referenzräume her, indem sie zunächst deiktisch (mit dem Pronomen "die") und praktisch (durch Antippen mit dem Finger) ihr Referenzobjekt in der medial repräsentierten Welt anzeigt, danach den Blick des Forschers explizit (mit der Aufforderung "lueg" - schau mal) auf die aktuelle Situation umorientiert und ihm (wiederum praktisch) ihren Hausschuh zeigt. Der Forscher folgt Janas Anleitung: Er beugt sich zunächst über die Buchseite, richtet den Blick dann auf Janas Fuss und bestätigt schliesslich Janas Aussage. Im Folgenden wendet sich Jana (praktisch) wieder dem Buch zu, bleibt aber mit ihrer (verbalen) Aussage noch der realen Situation zugewandt. Der Forscher schlägt eine (bereits früher von ihm angebotenen) begrifflichen Präzisierung vor, die diesmal von Jana akzeptiert wird (hier sind beide auf den dritten Referenzraum Sprache ausgerichtet). Danach wendet er sich wieder der Buchwelt zu, bezieht sich durch Verwendung des Pronomens "sie" erneut auf die abgebildete Figur und verweist auf einen Widerspruch, der durch die begriffliche Klärung ("Finke", also Hausschuhe für zuhause) und die dargestellte Handlung (Einkaufen im öffentlichen Supermarkt) nun sehr deutlich hervortritt. Diesmal ist es Jana, die den Bewegungen seiner Bezugnahmen folgt: Sie schaut zu ihm, nachdem er den Referenzraum der Sprache eröffnet hat, und wieder auf die Buchseite, sobald er in den Referenzraum der Geschichte zurückgekehrt ist. Abschliessend signalisieren beide durch wiederholtes Lachen mit Blickkontakt die gelungene Sinn-Konstruktion (und in diesem Fall zusätzlich: das gemeinsame Verstehen dieser komischen Buchszene). Im Vergleich mit der ganzen Sequenz sind in dieser Passage die Hinweise auf Janas Involviertheit (Lächeln und Lachen bei Blickkontakt) auffällig zahlreich. Es kann angenommen werden, dass der Anschluss an ein für Jana interessantes Objekt aus ihrer Lebenswelt und das Gelingen dieser anspruchsvollen, von Jana initiierten und mitgesteuerten Zugfolge zur besonderen Intensität dieser Interaktion beigetragen haben. Jana beweist hier eindrücklich ihre Fähigkeit, die Referenzräumen reale Situation, medial repräsentierte Welt und Sprache als Ressourcen der Sinn-Konstruktion zu nutzen.

Fiktionale literale Fähigkeiten zeigt Jana einerseits in der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Bilderbuchs und andererseits in zwei inszenierten Äusserungen an die Adresse abwesender Personen. Jana erweist sich generell als eine erfahrene und kompetente Rezipientin von erzählenden Kinderbüchern: Sie nutzt die Bild- und punktuell auch die Schriftinformationen des Buches, um einzelne Szenen und den Handlungsverlauf der Geschichte zu konstruieren. Beim Hören vorgelesener Passagen beweist sie durch bestätigende Signale und präzise Antworten ihre Aufmerksamkeit und ihr Verstehen. Im Gespräch über die Geschichte handelt sie – dem Charakter der gesamten Sequenz entsprechend – vorwiegend reaktiv: Sie bestätigt Aussagen des Forschers und formuliert auf seine Aufforderung eine Erklärung zu einer bildlich dargestellten Szene sowie mehrere (schrittweise elizitierte) Vermutungen zum weiteren Verlauf der Geschichte (s. unten, Protokollauszug 44). Einmal äussert sie sich aber auch spontan zum mutmasslichen Inhalt des Briefes, den Dani von seiner Patin erhalten hat. Diese Befunde belegen Janas Fähigkeit, beim Anschauen und Anhören eines Bilderbuchs (auch) auf die Tiefenstruktur des Handlungsverlaufs zu fokussieren und ein mentales Textmodell aufzubauen.

*DIS: Und, was dänksch, wie gaht d'Gschicht wiiter? (3s; Jana verzieht das Gesicht, spielt mit dem Stift.) JANA: Mit em Zoo, (sie steht kurz auf, &) @ (%) * mit em Zoousflug. DIS (bei *): Und was erlä- Und was erläbets ächt dete? ... JANA (lehnt etwas zurück): Vili (&) Tier. @ DIS: U:nd was gits ächt na uf dä G-? Chunnt- Gits ächt na öpis Bsundrigs uf de Geburtstag derzue? (2s; Jana %, spielt mit dem Stift.) JANA: Villicht (hebt die Schultern) uf em Elefant (&) \$riite\$. DIS: Ah...*

Protokollauszug 44: Jana formuliert auf Aufforderung des Forschers Vermutungen zum weiteren Verlauf der Geschichte. \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Diese Passage steht exemplarisch für die einseitige Initiierung und Steuerung der Interaktion durch den Forscher und die reaktiven und knappen, dabei aber diskursiv und inhaltlich gut adaptierten Beiträge Janas. Sie hat keine Mühe, sinnvolle Vermutungen zum weiteren Verlauf der Geschichte zu formulieren: Ihre Vorschläge schliessen alle präzise an die bisherige Handlung an. Jana antwortet aber eher pflichtbewusst als inspiriert, was sich sowohl an den Interaktionsmerkmalen (kurze, schrittweise elizitierte Äusserungen) als auch am Inhalt ihrer Antworten (keinerlei Elaborationen) ablesen lässt. Die Hinweise auf Involviertheit (Lächeln und Lachen mit Blickkontakt) sind zwar relativ häufig, aber Jana verwendet diese Signale jedesmal im unmittelbaren Zusammenhang mit den thematischen Kernen ihrer Antworten (Zoo, Tiere, reiten). Sie erfüllen primär die Funktion, den Forscher zu einer (hoffentlich wohlwollenden) Evaluation einzuladen. Die Passage steht damit exemplarisch für das schultypische Muster "Frage-Antwort-Evaluation", und Jana erweist sich hier als eine rollenkompetente Schülerin, die sich inhaltlich nicht allzu sehr auf das Gespräch einlässt (vermutlich auch, weil sie sich das Ende dieser Erhebungssituation herbeiwünscht).

Weitere fiktionale literale Fähigkeiten zeigt Jana, wenn sie Bezüge zwischen der erzählten und der realen Welt herstellt (initiativ in der oben dargestellten Tigerfinkli-Passage, reaktiv-bestätigend im Gespräch über verschiedene Zoos) sowie bei der Inszenierung einer fingierten Interaktion: Das Gespräch zwischen Jana und dem Forscher wird zweimal durch laute Stimmen im Flur akustisch erschwert. Jana initiiert jedesmal einen Wechsel der Referenzräume (von der Buchwelt bzw. ihrer Lebenswelt zur aktuellen Situation) und wendet sich – nachdem der Forscher diesen Wechsel nachvollzogen hat – mit paraverbalen Äusserungen ermahnend ("Psst!") bzw. tadelnd ("Hm!") an die störenden Abwesenden. Dabei markiert sie ihre Züge durch rahmendes Lachen, Körperhaltung, Gestik und Blickführung deutlich als fingierte, in die aktuelle Interaktion eingeschobene Handlungen.

Für *medial schriftliche literale Fähigkeiten* finden sich in dieser Lesestandserhebung erwartungsgemäss viele Belege. Jana ist in der Handhabung des Printmediums Bilderbuch sehr sicher: Sie dreht es sofort in die richtige Lage, beginnt die Lektüre beim Innentitel, blättert in die richtige Richtung, achtet darauf, immer nur eine Seite umzublättern, blättert bei Bedarf zurück und sorgt dafür, dass die Seiten schön flach liegen und gut betrachtet werden können. Sie erkennt und versteht nicht nur Bildinformationen, sondern auch zahlreiche Symbole (z.B. Post, SBB, Apotheke) und logografische Schriftzüge (z.B. Coop, Migros, Coca-Cola)¹⁰¹. Darüber hinaus beweist sie ausgeprägte Fähigkeiten beim Dekodieren von konventioneller Schrift: Sie identifiziert viele Buchstaben und kennt ihre Lautwerte (die Vokale A, E, I, O, U; die Konsonanten B, D, F, G, L, M, N, P, R, T, Z), sie verbindet Einzellaute zu Silben (le, na) sowie Einzellaute und Silben zu Wörtern (Lena, Dani, Asa, Olaf, zum, Geburtstag) und sie erliest und versteht ganze Wörter lautlos (Kiosk) oder innerlich artikulierend (neben Wörtern mit logografischen oder kontextuellen Hinweisen wie Migros, Bus oder Mickey Mouse auch visuell völlig arbiträre Wörter wie Oper oder Remo).

¹⁰¹ COOP und Migros sind bedeutende Schweizer Supermarktketten, SBB steht für die Schweizerischen Bundesbahnen (Jana deutet das SBB-Logo als Symbol für "Bahnhof").

DIS: Weisch wo d Lena sitzt? (4s; Jana deutet zuerst ein Kopfschütteln an, dann lehnt sie sich über die Seite 9, steht auf) JANA: Da glaubs. (2s; Jana tippt mit dem Stift auf Lenas Stuhl.) DIS: Was glaubs? (JANA &, setzt sich wieder, @) @Du weisch es ganz genau@... (Jana %, \$) gäll? ... Hä? JANA (richtet sich etwas auf, &): @@

DIS: Wetsch mer na die andere Stüehl (Jana %) säge, wer wo hockt? ... JANA (tippt): Da hockt de Dani. DIS: Ja. (3s; Jana fixiert das Wort 'Remo') JANA (tippt): Da hockt de Re.mo. DIS: Ja. (3s; Jana fixiert das Wort 'Lea') JANA (tippt): Da hockt d'Lea. (6s; Jana fixiert das Wort 'Olaf') Da hockt ... (sie zeigt auf das Wort, verzieht das Gesicht) de ähm (10s; Jana beugt sich näher über die Stelle, verzieht ihr Gesicht, formt einzelne Laute mit dem Mund, tippt dann auf das Wort.) Lo- O:laf. (&) DIS @ JANA (\$, %) @ DIS: Du, @de heisst so@. (Jana \$) Chammer nüt mache. ... D'Lena häsch scho gseit, gäll? (2s; Jana nickt).

Protokollauszug 45: Jana erliest die Namen der fünf Kinder, die zu Danis Geburtstagsfest gekommen sind (die Namen stehen auf fünf Ballonen, die an Stühle angebunden sind). \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, :: = gedehnt

Zu Beginn dieser Passage merkt Jana – vermutlich aufgrund mehrerer Ressourcen: der Bildinformation, des vorgängig vorgelesenen Erzähltextes und des schon einmal erfolgreich erlesenen Wortes "Lena" – dass sie die Frage des Forschers sehr wohl beantworten kann. Seine Reaktion auf ihre (vorsichtig als Vermutung markierte) richtige Antwort kann sie zunächst nicht einordnen: Bei seiner Evaluation wechselt er den Referenzraum vom Buch (dem von Jana angetippten Stuhl) zur Sprache (der von Jana verwendeten Formulierung "glaub"). Der Forscher reagiert auf Janas Irritation mit einer explizit und paraverbal sehr deutlich positiv markierten Evaluation (lachend gesprochenes "ganz genau") und einer doppelten Rückversicherung ("Gäll ... hä?" – Nicht wahr ... oder?), und Janas Verunsicherung löst sich in Lachen auf. Nun löst Jana – sobald sie den weiterführenden Vorschlag des Forschers verstanden hat – die weiteren Aufgaben sehr sicher. Dabei kann sie einerseits auf ihre soliden Fähigkeiten beim Erkennen von Buchstaben und Lautwerten und beim Verbinden der Laute zu Wörtern und andererseits auf das bewährte Handlungsmuster "Namen erlesen und den Stühlen zuordnen" zurückgreifen. Auch der Forscher spielt mit seinen kurzen positiven Evaluationen ("ja" oder Lachen) die durch das Muster vorgesehene Rolle, so dass Jana in dieser Passage (im Vergleich mit der ganzen Sequenz) auffällig selbständig agieren kann. Als sie beim Wort "Olaf" auf Schwierigkeiten stösst, markiert sie das nonverbal deutlich, verlegt sich auf eine verlässlichere Lösungsstrategie (die Laute hörbar artikulierend erlesen), überprüft und korrigiert ihre Antwort und kann auch diese Aufgabe erfolgreich lösen. Ihr Erfolg wird vom Forscher deutlich gewürdigt, und sie ist vom Handlungsdruck entlastet. Janas erneute Blickzuwendung und die etwas verzögerte letzte Antwort dürften darauf hinweisen, dass sie den raschen Wechsel des Forschers zwischen den Referenzräumen Sprache (dem eigenartigen Namen "Olaf") und Situation (dem unmittelbar zurückliegenden Handeln von Lena) nachvollzieht.

Bleibt die Frage, weshalb Jana ihre eindrücklichen medial schriftlichen Fähigkeiten zu Beginn der Sequenz nicht ins Spiel bringt. Es ist anzunehmen, dass ihr zu diesem frühen Zeitpunkt das ganze Setting der "Lesestandserhebung" und die damit verbundenen Rollen und Erwartungen noch sehr unklar sind. Der Forscher trägt allerdings wesentlich zu dieser Verunsicherung bei, indem er dauernd im Manual nachliest und seinen Äusserungen Versatzstücke aus dem vorgegebenen Anweisungstext beimischt. Unter diesen Bedingungen – den wiederholten Abbrüchen der Interaktion durch den Forscher und den für Jana nicht nachvollziehbaren Einwirkungen des Manuals auf das Gespräch – ist die Beteiligung Janas an der gemeinsamen Sinn-Ko-Konstruktion wohl gar nicht möglich.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind in dieser stark vorstrukturierten und angeleiteten Sequenz kaum manifest. Instruierende Sprachhandlungen kommen nur als einfache Aufforderungen des Forschers vor (z.B. umblättern, etwas zeigen oder lesen), die Jana versteht und ausführt. Sie selber gibt keine Anweisungen, und komplexere, mehrschrittige Anleitungen fehlen. Auch für argumentative Sprachhandlungen finden sich nur punktuelle Belege: Jana bezieht einige Male Position, wenn sie Vorschläge des Forschers (z.B. etwas zu lesen oder aufzuschreiben) ablehnt oder eine Erklärung (zum Begriff "Schrift") bzw. eine persönliche Einschätzung (des Dani-Buchs) explizit ablehnt. Und einmal – in der oben bereits dokumentierten Passage – untermauert sie eine Behauptung mit faktischer Evidenz (als sie ihre Tigerfinkli zeigt, die tatsächlich aussehen wie die im Buch abgebildeten). Erklärungen sind dagegen

etwas häufiger und vielfältiger belegt. Auf Nachfrage des Forschers erklärt Jana ihre Antworten explizit (weshalb sie ihm kein Lieblingsbuch nennen könne, woran sie die Barbie-Puppen erkannt habe, weshalb sie wisse, dass Dani den Zoo besuchen würde) oder implizit (indem sie auf spezifische Bildelemente zeigt). Spontan von Jana initiierte Erklärungen finden sich in zwei Passagen: Als Jana auf die zu klein gewordenen Tigerfinkli hinweist und – wesentlich elaborierter – als sie dem Forscher begreiflich macht weshalb sie eine Geburtstags Einladung nicht nachzeichnen können:

DIS (nimt ein Blatt Papier und legt es vor Jana neben das Buch): Chasch mer si namal mache? Die Iiladig? Nöd genau, aber ungefähr. JANA (wiegt Kopf hin und her, legt ihn dann auf ihre zusammengehaltenen Hände): Also Ses isch ebe (&) kopiert gsi\$. (%) DIS (schiebt das Buch etwas zur Seite und das Blatt näher zu Jana): Aber häsch du s'Bildli zerst gmacht, oder d'Zeichnig? JANA (schüttelt den Kopf): Nhn. DIS: Hät's de- JANA: Mir händ ebe eso es (macht Handbewegung des Buchaufschlagens) Pipi-Buech (DIS: Ah!) und ?det drus? hämmer ebe eis kopiert. DIS: Ah, ok. ...

Protokollauszug 46: Jana erklärt dem Forscher, weshalb sie die Einladung zu ihrem Geburtstagsfest nicht nachzeichnen könne. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Der Forscher geht davon aus, dass Jana die Einladung zu ihrem Geburtstagsfest selbst gezeichnet und/oder geschrieben habe. Diese Annahme trifft aber nicht zu: Jana und ihre Mutter haben ein Bild von Pippi Langstrumpf aus einem Buch kopiert und in die Einladung eingesetzt. In dieser Passage klärt Jana dieses Missverständnis: Zunächst signalisiert sie nonverbal, dass sie die Frage des Forschers nicht so einfach beantworten (Kopfwiegen) und nicht mit Zeichnen beginnen könne (blockierte Hände). Dann gibt sie eine explizite Erklärung, wobei die Referenz des Pronomens "es" zunächst unklar bleibt. Der Forscher bezieht Janas Aussage auf die fertige Einladung und trifft damit eine weitere Fehlannahme. Nonverbal verleiht er seiner Erwartung, Jana solle die Einladung nachzeichnen, durch das Zurechtrücken des Blattes Nachdruck. Verbal kündigt er mit der Markierung "aber" einen argumentativen Einwand an und versucht Janas Aufmerksamkeit auf den (vermeintlich von ihr vergessenen) Arbeitsschritt *vor* dem Kopieren zu lenken. Janas Kopfschütteln macht als Antwort auf seine Frage eigentlich keinen Sinn, könnte aber sehr wohl als (metakommunikativer) Hinweis auf die bestehenden Missverständnisse verstanden werden. Dazu passt, dass Jana den Forscher in der Folge unterbricht und sehr deutlich – verbal explizit und durch eine symbolische Geste unterstützt – das Pippi-Buch einführt. Während Jana ihre Erklärung vervollständigt erkennt der Forscher sein Missverständnis. Aus Janas Äusserung wird auch deutlich, dass sie mit "es" auf ein Bild aus diesem Buch referiert hatte. Der Forscher signalisiert erneut sein Verstehen und schliesst die Zugfolge ab, ohne weiter auf einer Zeichnung zu insistieren. Damit beweist Jana in dieser Passage eindrücklich, dass sie in der Lage ist, distante Sachverhalte (die Herstellung ihrer Geburtstags Einladung) zu erklären und gleichzeitig metakommunikativ zur Klärung von Missverständnissen beizutragen.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigt Jana einerseits, wenn sie mit dem Forscher über Schriftmedien (eigene und im Dani-Buch dargestellte Briefe; das Pippi-Buch und weitere Bücher aus ihrer Lebenswelt) spricht. Andererseits gib es diverse Belege für die Thematisierung von Schrift und Sprache: Jana versteht Aussagen des Forschers über Schriftphänomene (Buchstaben, Wörter, Positionen von Buchstaben in Wörtern, fremde Schriften) und schriftbezogene Aktivitäten (Vorlesen, Selberlesen und Schreiben). Sie kann Logos und Schriftelemente sicher identifizieren und macht punktuell auch eigene Aussagen über Schriftelemente (sie findet das Wort Pizzeria "komisch", spricht von "chinesischen Zeichen"). Zudem kann sie mit Hilfe des Forschers einen gesuchten Ausdruck (Apotheke) umschreiben, und schliesslich ist sie in der Lage, aus einer metakommunikativen Perspektive Störungen der Interaktion (nonverbal) zu signalisieren (s. oben) und Aussagen des Forschers zu solchen Störungen zu verstehen.

DIS (drückt mit beiden Händen die Seiten flach): U::nd was isch dänn da los? (Er kreist mit dem Stift den Bildbereich mit den japanischen Schriftzeichen ein.) JANA (berührt mit dem Finger die Stelle im Buch): Das isch glaubs es chinesisches (&) Zeiche (\$). DIS: OK. (Er tippt mit dem Stift auf das Wort 'Asia'.) Und das da, chasch das läse? (3s; Jana lehnt sich über die Stelle) JANA: Sia. ... DIS (tippt mit dem Stift auf das A): 's A isch na am Afang. JANA: Ah ja, A- A-s:i:a. DIS: Genau, Asie. (JANA synchron: Asie.) (Jana richtet sich wieder auf.)

Protokollauszug 47: Jana erkennt fremde Schriftzeichen und versteht einen Hinweis des Forschers auf die Position eines (vergessenen) Buchstabens im Wort. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, ::: = gedehnt

In dieser Passage beantwortet Jana die offene Frage des Forschers vorsichtig, aber sehr präzise (sie spricht spezifisch von "Zeichen" und erkennt deren asiatische Herkunft). Sie lässt sich durch die visuelle Ähnlichkeit des Schriftzugs "Asia" mit den japanischen Zeichen (fast) nicht verwirren. Nachdem sie beim ersten Versuch den Anlaut ausgelassen hat, bestätigt sie den kritischen Hinweis des Forschers, nimmt eine erfolgreiche Reparatur vor und bestätigt ihr inhaltliches Verstehen durch eine Wiederholung des Ausdrucks in seiner (für sie) alltäglichen dialektalen Form. Damit beweist Jana Sprache objektivierende Fähigkeiten schwerpunktmässig im Bereich des Thematisieren von Phänomenen des Schriftsystems und der Interaktion.

Charakterisierung der von Jana realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: eigene Gedanken und Gefühle (v.a. ihr Wissen und Denken) thematisieren, Sachwissen aus Medien erschliessen sowie (punktuell und ausschliesslich reaktiv) distante Erlebnisse, zukünftige Aktivitäten und vorgestellte Sachverhalte thematisieren
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: über Geschichten (Figuren, Handlungsschritte) reden und fiktive Welten (eine fingierte Interaktion) inszenieren (sowie bedingt durch das Erhebungsverfahren: Geschichten in Printmedien anschauen und vorgelesene Geschichten hören)
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: konventionelle Symbole (Logogramme und logografische Schriftzüge) verstehen, konventionelle Schrift (Buchstaben, Silben, Wörter) dekodieren und verstehen sowie Printmedien (das Bilderbuch) funktionsgemäss handhaben
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: Sachverhalte und Vorgehensweisen (ihr Handeln und Denken) erklären sowie (punktuell) Standpunkte aushandeln und (punktuell und ausschliesslich reaktiv) kurze Anweisungen befolgen
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: sprachlich und schriftsprachliche Phänomene thematisieren (v.a. Schriftelemente und -aktivitäten, daneben auch Interaktionsbedingungen) und (punktuell) Medien (Briefe, Bücher) thematisieren

Die nachfolgende Matrize veranschaulicht die Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen in den einzelnen Episoden. Die Einschätzung erfolgte auf der Grundlage des Dokuments "Befundtabelle_Fähigkeiten_Lesestanderhebung" nach den im Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Zusätzlich sind für jede Episode die Entwicklungsstufen eingetragen, die anhand des Beobachtungsbogens aus dem Instrument "Lesestufen" eruiert wurden. Für Janas Lesestanderhebung ergibt sich folgendes Bild:

	A 1'25"	B 2'50"	C 4'30"	D 3'50"	E 1'35"	F 2'35"	G 1'45"	H 1'35"
realitätsbezogen			I	I				
fiktional	I	I			I	I	I	
medial schriftlich	I*	I*	I	I	I	I/-	*	
weitere "schulnahe"								
Sprache objektivierend								
ermittelte Lesestufen	1-2 (5)	1/5 (7)	5 (7)	3 (3)	5 (7)	5/- (7)	-/7 (5-7)	

Abbildung 90: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Janas Lesestandserhebung anhand der 5 Dimensionen von Literalität und der gemäss Manual "Lesestufen" ermittelten Entwicklungsstufen. Ausprägungen der Fähigkeitsdimensionen: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege (1–3), dunkelgrau = markante Belege (>4). Entwicklungsstufen: obere Zahlen = ermittelte Stufen, untere Zahlen (in Klammern) = mögliche Stufen. I = Foki des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt

Jana zeigt in der ersten Episode (A) nur punktuelle literale Fähigkeiten. In den Episoden B bis D werden Gespräche über Janas Erfahrungen und den im Buch dargestellten Alltag geführt. Dabei beweist Jana ausgeprägte realitätsbezogene, medial schriftliche, "schulnahe" und Sprache objektivierende Fähigkeiten. In den Episoden E bis G tritt das Vorlesen in den Vordergrund, und die Gespräche werden kürzer. Janas realitätsbezogenen und schulnahen Fähigkeiten sind hier deutlich schwächer ausgeprägt, ihre fiktionalen Fähigkeiten sind markanter. In der letzten, abschliessenden Episode (H) spielt das Buch keine Rolle mehr. Medial schriftliche Fähigkeiten sind nicht mehr belegt, die anderen Dimensionen nur noch punktuell.

Das Profil von Janas Fähigkeiten korrespondiert deutlich mit den Foki des Instruments "Lesestufen": Solange die Aufgabenstellungen auf das Dekodieren und Verstehen von Logogrammen und Wörtern (technische Fertigkeiten auf der lokalen Ebene) ausgerichtet sind, sind auch Janas medial schriftlichen Fähigkeiten deutlich ausgeprägt. Auch der Fokuswechsel des Instruments von der Handlung zu den Schauplätzen (Stadt, Einkaufszentrum) und wieder zurück spiegelt sich erwartungsgemäss in Janas Fähigkeitsprofil. Interessant ist, dass sich Janas Fähigkeiten vielfältiger und ausgeprägter zeigen, wenn die Geschichte (in den Episoden B bis D) aus der Perspektive der weiblichen Protagonistin Lena erzählt wird. Allerdings findet gleichzeitig mit diesem Perspektivenwechsel weitere Veränderungen statt: Der Fokus des Bilderbuchs verschiebt sich von der Darstellung der Schauplätze zum Erzählen der Handlung, der Forscher beginnt die Erzähltexte vorzulesen und die Gespräche werden kürzer. Die Relevanz dieses genderspezifischen Faktors lässt sich deshalb vermuten, aber nicht eindeutig belegen.

Die mit Hilfe des Instruments ermittelten Entwicklungsstufen stimmen von Episode zu Episode gut überein, die Einschätzung erweist sich damit als konsistent. Allerdings ist zu bedenken, dass die Beobachtungskriterien nur die Dimension der medial schriftlichen Fähigkeiten erfassen. Wie sich in den Episode F und G zeigt, verfügt Jana über ausgeprägte Fähigkeiten des Verstehens fiktionaler Texte, die durch das Instrument nur punktuell erfasst werden. Für die Dimensionen der realitätsbezogenen, schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten liegen keine Kriterien vor.

Verschränkung der Analysen

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)							literale Fähigkeiten				
	Referenzräume	Involviertheit	Initiative & Steuerung	Adaptivität	Handlungsmuster	verbale Anteile	verbale Differenziertheit	realitätsbezogen	fiktional	medial schriftlich	weitere "schulnahe"	objektivierend
A	SB	-	-		bl	-	-		I	I**	-	-
B	BE	*			bl/erz/erl				I	I*		
C	BE				bl/erl/be			I		I		
D	BE			X	bl/erl/be/ze			I		I		
E	SB		-		bl/erl&ze/zu				I	I		
F	SB	****		XXX	bl/erz/erl/ze/zu				I	I/-		
G	BE	*	-		erz/zu				I	*		-
H	SBE	*		X	bl					-		

Abbildung 91: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Janas Lesestandserhebung. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Referenzräume: S = aktuelle Situation, B = im Buch repräsentierte Welt, E = lebensweltliche Erfahrung. X = interaktiver Bruch. Handlungsmuster: bl = blättern, erz = erzählen, erl = erlesen, be = benennen, ze = zeigen, zu = zuhören. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege. I = Fokus des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt.

In dieser Sequenz zeigt Jana in den Episoden B bis D ausgeprägte *realitätsbezogene Fähigkeiten*. Diesen Episoden decken mit einer Gesamtdauer von ca. 11 Minuten mehr als die Hälfte der Sequenz ab. Ihnen ist gemeinsam, dass im Gespräch neben dem Buch auch Janas lebensweltliche Erfahrung als Referenzraum angesprochen wird, und dass sich Jana ausgeprägt adaptiv beteiligt.¹⁰² Janas Einflussnahme auf die Interaktion ist eher gering, ihre sprachliche Differenziertheit eher hoch und die Vorstrukturierung durch Handlungsmuster eher stark. In zwei der drei Episoden (C und D) liegt auch der Fokus des Buches auf der Darstellung von realistischen Schauplätzen (Stadt, Supermarkt), die Jana aus ihrer eigenen Erfahrung vertraut sind. Neben Janas realitätsbezogenen sind auch ihre medial schriftlichen, schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten deutlich ausgeprägt. Beim Vergleich der Veränderungen der Ausprägungen von Episode zu Episode zeigen sich deutliche Parallelen zwischen realitätsbezogenen, schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten.

¹⁰² Die Situationsmerkmale Involviertheit und verbale Anteile werden hier und im Folgenden vernachlässigt, weil sie während der ganzen Sequenz konstant bleiben und sich nicht zur Charakterisierung der Episoden eignen.

Ausgeprägte *fiktionale Fähigkeiten* lassen sich für die Episoden F und G belegen, die sich bezüglich ihrer Interaktionsmerkmale aber deutlich unterscheiden: In F ist neben dem Buch die aktuelle Situation (die Störung durch die Stimmen im Flur) präsent, in G dagegen die lebensweltliche Erfahrung (Janas Zoobesuche). Jana beteiligt sich in F stärker an der Steuerung der Interaktion, handelt weniger adaptiv, kann sich stärker an vorstrukturierende Handlungsmuster halten und drückt sich sprachlich differenzierter aus als in G. Die beiden Episoden unterscheiden sich auch im Hinblick auf medial schriftliche und "schulnahe" literale Fähigkeiten, während sich bei den realitätsbezogenen und schulnahen Fähigkeiten eher Komplementarität abzeichnet. Übereinstimmung besteht dagegen zwischen ausgeprägten fiktionalen Fähigkeiten und der Fokussierung des Buches (und des Beobachtungsbogens) auf den Handlungsverlauf.

Janas *medial schriftlichen Fähigkeiten* sind in der Mehrheit der Episoden (in B bis F) und während mehr als drei Vierteln der Gesamtdauer stark ausgeprägt. Diese Episoden zeichnen sich durch die deutliche oder hohe Relevanz buch-, bild-, symbol- und schriftbezogener Handlungsmuster (blättern, benennen, zeigen erlesen) aus. Auch die sprachliche Differenziertheit ist stärker ausgeprägt als in den vorhergehenden und nachfolgenden Episoden, während als zusätzliche Referenzräume (neben dem Buch) sowohl die aktuelle Situation als auch die lebensweltlichen Erfahrungen vorkommen. Das Buch ist in allen Episoden auf technische, lokale Lesefertigkeiten ausgerichtet, wobei der zweite, inhaltliche Fokus vom Handlungsverlauf zu den (realen) Schauplätzen und wieder zurück pendelt. Im Vergleich mit den anderen Fähigkeitsdimensionen zeigt sich eine weit gehende Parallelität mit Sprache objektivierenden Fähigkeiten: Die Fokussierung auf mediale Schriftlichkeit bietet erwartungsgemäss viel Gelegenheit, über (schrift-)sprachliche Phänomene zu reden. Weitere, aber weniger deutliche Parallelen bestehen zu den realitätsbezogenen und schulnahen Fähigkeiten, während die fiktionalen Fähigkeiten eher komplementär ausgeprägt sind.

Markante "*schulnahe*" Fähigkeiten zeigt Jana in den Episoden B bis D, die sich – wie oben bereits ausgeführt – durch den Referenzraum lebensweltliche Erfahrung, eher geringe Steuerung, hohe Adaptivität, eher hohe Relevanz von Handlungsmustern und eher differenzierte sprachliche Äusserungen auszeichnen. Die Geschichte wird hier aus der Perspektive der weiblichen Hauptfigur Lena erzählt, und im Zentrum stehen (in den Episoden D und E) die realitätsnahen Schauplätze, nicht die fiktionalen Handlungsschritte. Deutliche Parallelen zeigen sich zu den realitätsbezogenen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten, während sich die fiktionalen Fähigkeiten eher komplementär verhalten sind (die beiden Dimensionen sind nie gleichzeitig stark ausgeprägt).

Auch Janas *Sprache objektivierenden Fähigkeiten* sind – wie die realitätsbezogenen und schulnahen – in den Episoden B bis D stark ausgeprägt. Es finden sich aber weitere markante Belege in der Episode F. Dieser Befund verstärkt die Parallelen zu den medial schriftlichen Fähigkeiten und zur Ausrichtung des Buches auf technische, lokale Lesefertigkeiten. Gleichzeitig wird deutlich, dass Sprache objektivierende Fähigkeiten auch zusammen mit fiktionalen wichtig sein können (wie in Episode F), was bei den realitätsbezogenen und schulnahen nicht der Fall ist.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Die Lesestandserhebung mit Jana lässt sich durch folgende *Interaktionsmerkmale* charakterisieren: Das Gespräch ist thematisch auf das Buch ausgerichtet und folgt weitgehend dessen thematischen Bewegungen (von der Handlung zu den Schauplätzen und wieder zurück). Neben dem Buch bilden die aktuelle Situation und die lebensweltlichen Erfahrungen weitere Referenzräume, die zumeist alternierend einbezogen werden. Jana ist ab der zweiten Sequenz positiv in das Gespräch involviert, wobei ihr Engagement steigt, wenn sie Erfolg erlebt, an persönliche Erfahrungen anknüpft oder wenn sich das Gespräch durch situative Einflüsse überraschend verändert. Dagegen gibt es kaum Belege für ein starkes Interesse Janas an der Geschichte des Bilderbuchs. Die Steuerung des Gesprächs erfolgt fast ausschliesslich durch den Forscher (und indirekt durch das Erhebungsinstrument). Jana beteiligt sich nur sehr punktuell – bei verstärkter Involviertheit (s. oben) – aktiv an der Ausgestaltung der Interaktion, handelt aber (fast) durchgängig hoch adaptiv. Neben dem angeleiteten stetigen Umblättern sind fünf weitere literale Handlungsmuster wichtig: Am Erzählen beteiligt sich Jana nur zurückhaltend und reaktiv, beim Erlesen, Benennen und Zeigen handelt sie nach Einführungen durch den Forscher zunehmend selbständig, beim Zuhören (wenn er vorliest) erweist sie sich als aufmerksame und aktiv rezipierende ZuhörerIn. Janas Sprechanteil ist in dieser Sequenz sehr gering, die Differenziertheit ihrer wenigen sprachlichen Äusserungen ist meist unauffällig, in einer Episode aber stark und in den beiden letzten Episoden gering ausgeprägt.

Von den *literalen Fähigkeiten* stehen in dieser Sequenz klar die medial schriftlichen im Vordergrund: Jana erkennt und versteht Logogramme und logografische Schriftzüge, erkennt viele Buchstaben

und ihre Lautwerte und erliest und versteht einzelne Wörter. Auch in der Handhabung des Mediums Bilderbuch zeigt sie sich sehr sicher. Im engen Zusammenhang damit stehen ihre Sprache objektivierenden Fähigkeiten: Im Gespräch wurden immer wieder schriftsprachliche, vereinzelt auch kommunikative Phänomene und Medien (Briefe und Bücher) thematisiert. Die weiteren Dimensionen sind in dieser Sequenz weniger ausgeprägt. Für die realitätsbezogenen Fähigkeiten ist das nicht überraschend: Bei der Lesestandserhebung stehen ja die Geschichte von Dani und die Auseinandersetzung mit Zeichen und Schrift im Zentrum, und nicht das eigene Erleben oder das allgemeine Weltwissen. Entsprechend thematisiert Jana hier v.a. ihr eigenes Denken. Dass fiktionale Fähigkeiten nicht prominenter belegt sind, erstaunt schon eher. Dieser Befund dürfte auf Janas geringes Interesse an der Geschichte (bzw. auf deren geringes narratives Potenzial und das Fehlen eines für Jana passenden Identifikationsangebots) und auf die Fokussierung der technischen, lokalen Lesefertigkeiten durch das Verfahren und den Forscher zurückzuführen sein. Janas Fähigkeiten, sich beim aktiven Zuhören auf der Textebene mit den Figuren und dem Handlungsverlauf der Geschichte auseinanderzusetzen, sind aber wiederholt belegt. Von den weiteren schulnahen Fähigkeiten lassen sich verschiedene Belege für das Erklären (von eigenen Erlebnisse oder Überlegungen) finden, während anleitende und argumentative Sprachhandlungen kaum manifest sind. Insgesamt zeigen sich deutliche Bezüge zwischen den Eigenschaften des Bilderbuchs "Dani hat Geburtstag", dem durch das Manual vorstrukturierten und vom Forscher umgesetzten Vorgehen und den von Jana in dieser Sequenz gezeigten literalen Fähigkeiten.

Jana erscheint in dieser Lesestandserhebung als eine diskursiv und sprachlich kompetente, dabei aber durch das unvertraute Setting stark verunsicherte Gesprächsteilnehmerin. Sie nimmt wenig Einfluss auf die Interaktion, beteiligt sich weitgehend reaktiv, und ihre Involviertheit ist schwankend. Das Bilderbuch "Dani hat Geburtstag" vermag ihr Interesse nicht zu wecken – vielleicht auch, weil eine weibliche Identifikationsfigur fehlt. Jana bemüht sich aber, den Erwartungen des Forschers gerecht zu werden und eine gute Schülerin zu sein. Ihre Beteiligung wird engagierter, wenn sie ihr Können beweisen, an eine persönliche Erfahrung anknüpfen oder dem Gespräch eine unerwartete Wende geben kann. Von ihren literalen Fähigkeiten zeigt sie insbesondere die medial schriftlichen und – weniger prominent – Sprache objektivierenden. Insgesamt scheint Janas Fähigkeitsprofil in dieser Sequenz sehr stark durch das Bilderbuch und das direktive, seinerseits durch das Instrument vorstrukturierte Vorgehen des Forschers beeinflusst zu sein.

11.2 Victor bei der Lesestandserhebung: ein welt- und schriftkundiger Gesprächspartner

Alltagsverständnis

Victor hat als erstes Kind an der Lesestandserhebung teilgenommen. Unmittelbar vor dieser Sequenz hat er mit dem Forscher das Bilderbuch "Sardinien wachsen nicht auf Bäumen" von Vera Eggermann angeschaut. Die Lesestandserhebung verlief wie folgt:

Episode A: Einstieg (2'20") Dis legt das falsche Buch (Cricitor) bereit, bemerkt seinen Irrtum und legt das richtige (Dani hat Geburtstag) verkehrtherum vor Victor auf den Tisch. Er informiert Victor umständlich über das geplante Vorhaben und liest dazwischen immer wieder im Manual nach. Auf seine Aufforderung benennt Victor zwei Objekte auf dem Buchdeckel: den Kuchen und den Marienkäfer. Dann berichtet er spontan von einem eigenen Erlebnis mit einem Marienkäfer. Unter DIS' schrittweiser Anleitung zieht er das Buch zu sich, dreht es in die richtige Lage und blättert Seite um Seite bis zur ersten Doppelseite.

Episode B: Seiten 2–3 (1'30") DIS nennt Victor das Thema der Geschichte (Dani hat Geburtstag), blättert zum Buchdeckel zurück und weist ihn auf den Jungen und den Kuchen hin. Victor blättert wieder zur Doppelseite vor. Als DIS ihn nach der Handlung fragt, erklärt ihm Victor, dass er das Buch nicht zuhause habe. DIS fordert ihn auf, aufgrund der Abbildung eine Vermutung anzustellen. Victor beschreibt die Übergabe des Briefes, kann aber den Brief nicht genauer charakterisieren. DIS liest ihm den Briefftext vor. Dann blättert Victor auf DIS' Aufforderung weiter.

Episode C: Seiten 4–5 (4'10") Auf DIS' Nachfrage berichtet Victor von seinem eigenen Kindergeburtstag: Die Tante habe mit ihm und seinen Gästen einen Ausflug in den Zoo unternommen. Dann fordert DIS Victor auf, ihm zu sagen, was auf der Doppelseite zu sehen sei. Victor zeigt auf verschiedene Häuser und identifiziert auf DIS' Nachfrage die Bäckerei. Dann zeigt er ihm das Känguruh auf seinem Polo-Shirt. DIS fragt ihn nach weiteren Häusern, und Victor nennt ein grünes Haus, das Restaurant und den Coop. Er weist auch auf das Coop-Logo als Erkennungszeichen hin. Dann erwähnt er zwei Autos (das Taxi und den Post-Lieferwagen, den er als "Kartoffelfahrer" bezeichnet), viele Leute und einige Bäume. Auf DIS' Nachfrage benennt er die Apotheke und die Migros. Die Smarties-Reklame erkennt er nicht. Als sich DIS dem Manual zuwendet, berichtet er spontan von seinem Plan, heute Nachmittag ins Schwimmbad zu gehen. Er beantwortet mehrere Fragen zum Weg ins Schwimmbad und zum Schrebergarten der Familie, der an diesem Weg liegt. DIS fragt ihn nach weiteren Zeichen im Buch, aber er erkennt keine mehr und blättert auf DIS' Aufforderung weiter.

Episode D: Seiten 6–7 (3'05") DIS fordert Victor erneut auf, abgebildete Objekte zu benennen. Victor erkennt den Coop, die Coca-Cola-Flaschen, Spielzeugautos und Teddybären. Er nimmt im Spiel eine Frucht von der Auslage und steckt sie sich in den Mund. Dann entdeckt er eine grüne Ananas und das SBB-Logo. Er bezeichnet es mit "Zug", veranschaulicht den fahrenden Zug mit Geräuschen und Handbewegungen und erklärt, wo das Logo vorkomme. Auf DIS' Hinweis identifiziert er zunächst ein japanisches Schriftzeichen als "A" und danach die vier Buchstaben A, S, I und A. Dann weist er DIS auf die Spielzeug-Dinosaurier hin. Die russische Schrift kann er nicht einordnen. Victor beginnt die nächste Seite umzublättern. Als DIS ihn nach weiteren bekannten Zeichen fragt, legt er sie wieder zurück und schaut sich auf der Seite um. Dabei fällt ihm die vorher gesuchte Bezeichnung für die Fanta-Flasche wieder ein: Aprikosensaft. Als DIS im Manual umblättern, blättert auch er zur nächsten Seite vor.

Episode E: Seiten 8–9 (7'30") DIS schlägt vor, Victor den Erzähltext vorzulesen. Dann realisiert er, dass er das auf den vorhergehenden Seiten vergessen hatte. Er blättert 3 Seiten zurück und liest Victor die entsprechende Stelle vor. Er weist ihn auf den Briefftext hin und liest diesen ebenfalls vor. Dann blättert er wieder vorwärts und liest auch auf den folgenden Seiten die Erzähltexte vor. Victor erkennt auf dem Bild vom Supermarkt, dass Lena für Dani ein Spielzeugauto auswählt. Nachdem DIS auch den Text auf der aktuellen Seite vorgelesen hat, fragt er Victor nach Lenas Sitzplatz (an jedem Stuhl hängt ein Ballon mit dem Namen eines Kindes). Victor zeigt auf den richtigen Stuhl und erklärt, dass er ihn am Namen erkannt habe. Die weiteren Kinder ordnet er durch Zeigen den Stühlen zu. Die Namen kann er nicht angeben und entschuldigt das mit seinem schlechten Gedächtnis. DIS ermuntert ihn, weitere Namen zu lesen, aber Victor bleibt dabei, auf die Kinder zu zeigen, die DIS ihm nennt. Dann liest er in "Olaf" die Buchstaben O und A und lässt sich von DIS die unbekanntes L und F vorsagen. DIS erkundigt sich, wen Victor zu seinem Geburtstag einladen würde. Victor weist darauf hin, dass diese Kinder nicht im Buch vorkämen. Dann nennt er einen Nachbarjungen und einen Klassenkameraden, der aber gerade krank sei. Er weist darauf hin, dass er erst im Spätsommer Geburtstag habe, erkennt aber den Monat nicht unter DIS' Vor-

schlagen. Den Namen seines Freundes kann Victor nicht aufschreiben, aber als DIS schon umblättern will, bietet er an, seinen eigenen Namen zu schreiben. DIS gibt ihm Papier und Stifte, und Victor beginnt zu schreiben. Das N gelingt nicht auf Anhieb, aber er korrigiert es elegant. Er entscheidet sich für die Kurzform seines Namens, schreibt fertig und beginnt, die Buchstaben auszumalen. Dann fragt er Dis, ob er die Zeichnung behalten dürfe. DIS bestätigt das, möchte sie aber vorher noch fotografieren. Dann zeichnet Victor eine grosse Figur auf das Blatt. Als er sie ausmalen beginnt, schlägt DIS vor, mit der Buchbetrachtung weiterzumachen. Victor willigt ein, und DIS beginnt, den Erzähltext erneut vorzulesen. Er bemerkt seinen Irrtum und blättert um.

Episode F: Seiten 10–11 (2'00") Victor benennt verschiedene Objekte (den Kuchen, die Schlange). DIS erklärt ihm, dass der Brief von Tante Alexandra sei, und liest im die Anschrift auf dem Umschlag vor. Seine Frage nach Danis Alter kann Victor sicher beantworten. Dann liest DIS den Erzähltext und den Brieftext vor. Victor kann das im Brief formulierte Rätsel sofort lösen. DIS beschäftigt sich mit dem Manual und stellt dann fest, dass Victor das Rätsel bereits gelöst habe. Victor erklärt ihm, woran er das Zebra erkannt habe, und DIS blättert weiter.

Episode G: Seiten 12–13 (3'00") Victor entdeckt auf der neuen Seite sofort den Dinosaurier. Er vermutet, Dani werde auch noch das Dinosaurier-Museum besuchen. DIS liest den Erzähltext vor. Dann möchte er wissen, ob Danis Lieblingstier in seinem Traum vorkomme. Victor zeigt auf den Dino. Im Gespräch erzählt er, dass der Tyrannosaurus Rex auch sein Lieblingstier sei, wegen seiner grossen Krallen. Sie reden über seine Beute, und DIS beschreibt ihm seine Grösse anhand eines Vergleichs. Als DIS im Manual umblättert, führt Victor das Gespräch weiter: Er beschreibt mit einem ähnlichen Vergleich die Grösse von Dinosaurier-Eiern und berichtet von seinem Spielzeug-Ei mit einem Dinosaurier-Skelett, welches sehr schwer zusammzusetzen sei. DIS rekapituliert nochmals die letzte Doppelseite und fragt Victor nach dem Fortgang der Geschichte. Victor sagt ihm, dass er das nicht wisse. DIS versucht ihn trotzdem zu einer Vermutung zu ermuntern, Victor wiederholt seine Aussage unwillig und DIS unternimmt einen weiteren Überzeugungsversuch.

Episode H: Abschluss (0'10") DIS blättert die Umschlaginnenseite um. Victor bekräftigt zum dritten Mal, dass er die Fortsetzung der Geschichte nicht kenne. Dann klappt er zusammen mit DIS das Buch zu, erklärt, dass er nun weiterzeichnen möchte, und beginnt wieder zu malen.

Interaktionsmerkmale

Die Lesestandserhebung mit Victor wurde im Hinblick auf fünf Interaktionsmerkmale (Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und zwei Merkmale der sprachlichen Binnenstruktur (Gesprächsanteil, verbale Differenziertheit) untersucht. Die Ergebnisse werden zunächst in einer Matrize dargestellt, die eine Charakterisierung der einzelnen Episoden und den Vergleich mehrerer Episoden erlaubt. Anschliessend werden die Befunde zu den einzelnen Merkmalen episodienübergreifend beschrieben.

	A 2'20"	B 1'30"	C 4'10"	D 3'05"	E 7'30"	F 2'00"	G 3'00"	H 0'10"
Referenz- räume	S B E	B (E)	B E	B	S B E	B	B E	S B
Involviertheit	*	-	*	-	*	*	*	-
Initiative und Steuerung								
interaktive Adaptivität					XX			
spez. Hand- lungsmuster	blättern zeigen & benennen	blättern zeigen & benennen erzählen zuhören	blättern zeigen & benennen	blättern zeigen & benennen erlesen	blättern zeigen & benennen erzählen zuhören erlesen schreiben zeichnen	- zeigen & benennen erzählen zuhören	- zeigen & benennen erzählen zuhören	blättern zeichnen
verbale An- teile								
verbale Diffe- renziertheit	Käfer		Ausflug1		Geburtst. Zeichn.		Dinoeier	

Abbildung 92: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Victors Lesestandserhebung anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Dauer, Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Adaptivität: X = Abbruch; Referenzräume: B = im Buch repräsentierte Welt, S = aktuelle Situation, E = lebensweltliche Erfahrung. * = Blickkontakt auch zur Forscherin.

Die meisten Episoden der Lesestandserhebung mit Victor dauern zwischen 1.5 und rund 4 Minuten. Die Episode E ist mit 7.5 Minuten sehr lang, was mit Victors zusätzlicher Schreib- und Malaktivität zusammenhängt. Die letzte Episode (H) ist mit 10 Sekunden extrem kurz, weil Victor hier die Buchbetrachtung energisch beendet. Das Gespräch bezieht sich in allen Episoden auf das Buch als Artefakt und seine Inhalte. In einer Mehrheit der Episoden wird auch Victors lebensweltliche Erfahrung als Referenzraum angesprochen. Die aktuelle Situation (das Aushandeln des gemeinsamen Tuns) ist in der ersten (A), fünften (E) und letzten Episode Gesprächsthema – diese Bezugnahmen dürften die typischen Funktionen der Rahmung (Einstieg und Abschluss) und Aufrechterhaltung erfüllen. Deutliche Belege für Victors *Involviertheit* in die Interaktion (Lächeln und Lachen mit Blickkontakt) finden sich in jeder zweiten Episode (A, C, E und G). Auffällig ist zudem, dass Victor in solchen Momenten (fast) immer auch die Forscherin als dritte anwesende Person (hinter der Kamera) durch Blickkontakt mit einbezieht. Victor lächelt oder lacht aber zuweilen auch, ohne Blickkontakt herzustellen, wenn er in die Auseinandersetzung mit dem Buch oder mit seiner Zeichnung vertieft ist. Es lässt sich festhalten, dass sich Victor während der Lesestandserhebung nicht nur auf den Forscher, sondern auch auf die Forscherin und das Bilderbuch einlässt und von Episode zu Episode unterschiedlich stark involviert ist.

An der *Initiierung und Steuerung* der Episoden und Zugfolgen beteiligt sich Victor im Vergleich mit Jana deutlich stärker: Zwar wird das Gespräch in vier der acht Episoden vor allem vom Forscher eingeleitet und vorangetrieben, aber in den drei längsten Episoden (C, E und F), die zeitlich fast zwei Drittel der Gesamtdauer ausmachen, ist auch Victor mit Initiativen und Elaborationen aktiv beteiligt. Diesen drei Episoden ist gemeinsam, dass neben dem Buch auch Victors lebensweltliche Erfahrungen als Referenzraum genutzt werden, und dass Victor deutlich stärker involviert ist als in den vorhergehenden und nachfolgenden Episoden. Die *Adaptivität* von Victors Handeln ist generell hoch: Abbrüche kommen nur in einer einzigen Episode (E) vor, als Victor zweimal eine Frage des Forschers unbeantwortet lässt. Gegen

Ende der Sequenz ist die Ausprägung dieses Merkmals aber etwas geringer: Am Schluss von G und in H stellt sich Victor dem Forscher zwar nicht diskursiv, aber inhaltlich deutlich entgegen.

Literale *Handlungsmuster* kommen in grosser Vielfalt vor. Blättern, Zeigen und Benennen sind – angesichts der Aufgabenstellungen des Verfahrens wenig überraschend – in fast allen Episoden manifest. Für das *Blättern* liegt ein interessanter Befund vor: Bis und mit Episode D gibt der Forscher die Anweisung, und Victor blättert um. In Episode E erhält Victor beim Schreiben und Zeichnen durch die Kontrolle über die Artefakte Stift und Blatt viel Definitionsmacht, und der Forscher muss ihn überreden, sich wieder an der Buchbetrachtung zu beteiligen. In der Folge (ab Episode E) blättert der Forscher nicht nur das Manual, sondern auch das Bilderbuch selber um und entzieht Victor damit seine aktive Rolle in diesem Handlungsmuster. In Episode H stellt Victor durch sein Eingreifen sicher, dass das Bilderbuch zugeklappt wird, und nimmt dann das Zeichnen wieder auf. Damit beendet er ein fremd- und reaktiviert ein selbstbestimmtes Handlungsmuster. Das *Zeigen und Benennen* wird vom Forscher in der Episode A eingeführt, in der Episode B modelliert und in den Episoden B bis F immer wieder angeregt. Victor beteiligt sich reaktiv daran, indem er (in C bis F) den Aufforderungen des Forschers nachkommt und dargestellte Sachverhalte zeigt und benennt. Er nutzt es aber auch selbständig, wenn er (in C bis F) unaufgefordert weitere Antworten gibt, das Muster (in E) in variierten Formen (Zeigen und Zeigen, Zeigen und Fragen) als Strategie zur Lösung einer überfordernden Leseaufgabe einsetzt und es in G schliesslich selbst initiiert. Victor übernimmt also im Verlauf der Sequenz eine zunehmend aktive Rolle bei der Realisierung dieses Musters. Am *Vorlesen und Zuhören* beteiligt sich Victor, indem er dem Vorlesen zustimmt (Episoden B, E, F) bzw. das Vorlesen anregt (G), konzentriert zuhört (B, E, F, G) und mit seinen Äusserungen (mit einer ergänzenden Frage in B, mit Antworten auf explizite und implizite Fragen in E und F) präzise an den vorgelesenen Text anschliesst. Hier zeigt sich, dass Victor mit Vorlesen und Zuhören sehr vertraut ist, die Rolle des Zuhörers selbstverständlich realisiert und das Muster auch aktiv aufruft. Beim *Erzählen* sieht das anders aus: Dieses Handlungsmuster wird meist vom Forscher initiiert, und Victor beteiligt sich nur reaktiv und zurückhaltend daran, indem er dessen Aussagen bestätigt (in E), Fragen nach dem Geschehen knapp beantwortet (in B, F) oder die Antwort schuldig bleibt, weil er die Geschichte nicht kenne (in B, F, G). Allerdings handelt der Forscher in seiner Rolle wiederholt unklar, indem er Beschreibungen zur Geschichte selbst vorwegnimmt (in B, G) oder mit seinen Fragen die Handlungsmuster Erzählen und Benennen vermischt (in B, F). Dass Victor an einer Stelle (in E) das auf der neuen Doppelseite dargestellte Geschehen aus eigener Initiative beschreibt, weist darauf hin, dass ihm das Erzählen nicht unvertraut ist. Das *Erlesen* von Buchstaben und Wörtern ist in zwei Episoden relevant: In D zeigt der Forscher auf einzelne Buchstaben, und Victor nennt ihre Namen. In F zeigt der Forscher auf ganze Wörter (Kindernamen), Victor deklariert, dass er sie nicht lesen will oder kann, und der Forscher liest sie ihm vor. Beim zweiten Wort variiert Victor das Muster, indem er selbst einen Namen auswählt, nach dem Vorlesen durch den Forscher auf das genannte Kind zeigt und seine Antwort von ihm überprüfen lässt. Beim dritten und vierten Wort nimmt er keinen Bezug mehr auf die vom Forscher ausgewählten Namen, sondern zeigt direkt – ohne sein Nichtwissen zu deklarieren und das Vorlesen abzuwarten – auf die entsprechenden Kinder. Anschliessend fordert der Forscher Victor auf, die Buchstaben eines Wortes (Olaf) zu benennen. Victor liest die ihm bekannten Buchstaben (O und A) und deklariert die ihm unbekanntes (L und F), die ihm der Forscher jeweils vorliest. Victor wiederholt nur den ersten der vorgelesenen Buchstaben. Beim zweiten geht er – wie vorher beim Erlesen der ganzen Wörter – nach dem Vorlesen direkt dazu über, das entsprechende Kind auf dem Bild zu zeigen. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich das Zusammenspiel zwischen Handlungsmustern und den für ihre Realisierung erforderlichen sprachlichen Ressourcen: Victor ist mit dem Benennen von Buchstaben vertraut und spielt die Rolle des Schülers sicher, indem er sein Wissen (die Buchstaben A, S, I, A und O) nutzt oder mit Hilfe des Forschers ergänzt (die Buchstaben L und F). Wenn ihm die benötigten Ressourcen (das Erlesen ganzer Wörter) fehlen, verändert er das Handlungsmuster so, dass er seine Rolle wiederum erfolgreich realisieren (hier: die Kinder auf der Abbildung identifizieren) kann. Diese Interpretation wird durch die Befunde zum Handlungsmuster *Schreiben* gestützt: Victor weist den Vorschlag des Forschers zurück, den Namen seines Freundes aufzuschreiben. Wenig später bietet er aber aus eigener Initiative an, seinen eigenen Namen zu schreiben. In der Folge beweist er grosse Selbständigkeit bei der Realisierung dieses Handlungsmusters: Er verlangt das benötigte Material (einen Stift), begründet seine Wahl (seine Lieblingsfarbe), deklariert alternative Schreibziele (er kann Victor oder Vici schreiben), organisiert seinen Arbeitsplatz, diktiert sich selbst die einzelnen Buchstaben, schreibt sie auf, nimmt selbständig Korrekturen vor, kommentiert beim Schreiben seine Resultate und Absichten, liest das fertige Wort vor, verschliesst den Stift und legt ihn wieder beiseite. Auch nach dieser eindrücklichen Demonstration seiner Fähigkeiten ist Victor nicht bereit, andere Namen aufzuschreiben. Stattdessen wechselt er vom Schreiben zum *Zeichnen* und realisiert auch dieses Handlungs-

muster sehr selbständig (er nimmt einen andern Stift, erklärt seine Absicht, malt die aufgeschriebenen Buchstaben aus, zeichnet eine grosse Figur, beantwortet Fragen dazu, beginnt sie ebenfalls auszumalen und legt auf Geheiss des Forschers den Stift beiseite). In diesen Passagen der Episode E – beim Schreiben des eigenen Namens und beim Zeichnen – agiert Victor im Rahmen von selbst initiierten Handlungsmustern und auf der Grundlage gesicherter Ressourcen. Dadurch verfügt er über (für diese Sequenz) ungewöhnlich grosse Definitionsmacht, die ihm der Forscher gegen Ende der Episode aktiv, explizit und gegen einen gewissen Widerstand wieder abringt.

Victors *Sprechanteil* variiert in engem Zusammenhang mit dem Merkmal Initiative und Steuerung: Seine verbale Beteiligung ist gering, wenn die Interaktion (in A, B und F) vorwiegend durch den Forscher gesteuert wird, ausgewogen, wenn auch die Steuerung (in C, E und G) arbeitsteilig erfolgt und hoch, wenn er das Gespräch (in H) dominiert. In der Episode D stimmen die beiden Merkmale nicht überein, weil Victor unter Anleitung des Forschers zwar viele, aber kurze und vorwiegend reaktive Beiträge leistet. Auch die *Differenziertheit* von Victors sprachlichen Äusserungen hängt eng mit seiner (stärkeren) Beteiligung an der Initiative und Steuerung sowie mit seiner (ebenfalls stärkeren) Involviertheit zusammen. Am stärksten ausgeprägt ist sie in der Episode E, die sich zusätzlich durch die Präsenz besonders vieler Handlungsmuster auszeichnet.

Literale Fähigkeiten

Welche literalen Fähigkeiten realisiert Victor in dieser Sequenz? Im Folgenden werden die Analyseergebnisse geordnet nach den fünf Dimensionen von Literalität berichtet sowie anhand von Transkriptauszügen exemplarisch veranschaulicht und interpretiert. Abschliessend werden die für Victors Lesestandserhebung charakterisierenden Befunde zusammengefasst und eingeschätzt (das Vorgehen wird im Kapitel 6.4 detailliert beschrieben).

Einzelne Dimensionen von Literalität

Konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten* sind in dieser Sequenz vielfach belegt. Victor berichtet von verschiedenen zeitlich und räumlich distanten Erlebnissen (einer Begegnung mit einem Marienkäfer, einem Geburtstagsfest, dem Zusammensetzen eines Dinosaurier-Skeletts) und Gewohnheiten (im Schrebergarten mithelfen). Dabei reagiert er nicht nur auf die Fragen des Forschers, sondern intiert diese Berichte mehrheitlich selbst. Auch eigene Gedanken und Gefühle thematisiert Victor oft: Er beantwortet Fragen zu seinem Wissen und deklariert sein Nichtwissen. Er beantwortet Fragen zu seinem Denken (z.B. ob er etwas gelesen oder wie er etwas erkannt habe) und expliziert es von sich aus (dass ihm etwas wieder eingefallen sei, oder dass er schnell vergesse). Er gibt auf Aufforderung und spontan Auskunft zu seinem Können (welche Namen er schreiben kann, und welche nicht). Und er beantwortet Fragen zu seinem Wollen (z.B. etwas nicht lesen) oder zu seinen Vorlieben (z.B. seiner Lieblingsfarbe oder seinem Lieblingstier). Ausserdem spricht Victor gelegentlich über bevorstehende Ereignisse, und zwar nicht nur auf Nachfrage, sondern auch spontan, und nicht nur über unmittelbar anschliessende Aktivitäten (z.B. etwas vorlesen), sondern auch über weiter in der Zukunft liegende geplante oder mögliche Ereignisse (z.B. was er am Nachmittag unternehmen werde oder wen er zu seinem Geburtstage einladen würde):

VICTOR: Morn- hüt gömmer wänns ... (blickt zu Sku, spielt mit seinem Kragen) Wä-tter schön isch ... nach em Zmittag is Schwümbbad! (\$) DIS: Scho? VICTOR: Ja. (\$) DIS: Wie gönder det ufe? Mit em Velo? VICTOR: Nei, laufe. (2s; Victor wendet Blick von SKU wieder ab, spielt mit seinem Kragen.) DIS: De Berg uf? VICTOR: Ja:: DIS: Oah, das isch aber sträng, gäll? VICTOR: Ja, bi eusere & Pünt verbi, phu:;! DIS: Ah, so guet, da bin- dänn sinders eu gwöhnt, det ufe laufe. ... VICTOR: Ph- DIS: Oder? Wänn d'muesch amel i d'Pünt go hälfe? (2s; Victor %) VICTOR: Ich han- Nei, \$dörf ich eifach, wänn i wött.\$... (Er wendet sich etwas von DIS ab, der Seite 4 zu.)

Protokollauszug 48: Victor berichtet spontan von seinen Plänen für den Nachmittag und korrigiert eine Aussage des Forschers. Das Schwimmbad und die "Pünt" liegen auf einem Hügel. Die "Pünt" ist der Schrebergarten der Familie, sie liegt auf dem Weg zum Schwimmbad. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, :: = gedehnt

Die Passage setzt ein, nachdem sich Victor und der Forscher über verschiedene Logos und Schriftzüge unterhalten haben, und als sich der Forscher dem Erhebungsmanual zuwendet. Victor vollzieht hier aus eigener Initiative eine Neuadressierung (an die Forscherin) und einen Wechsel des Referenzraums vom Bilderbuch zu seiner (distanten) Lebenswelt. Das abgebrochene "morgen" weist auf seine Zukunftsorientierung hin (deren Markierung durch die Zukunftsform des Verbs ist im umgangssprachlichen Gebrauch nicht üblich). Victors Äusserung ist thematisch komplex: Neben der Grundinformation (heute gehen wir ins Schwimmbad) präzisiert er auch den Zeitpunkt (nach dem Mittagessen) und expliziert eine Bedingung (wenn das Wetter schön ist). Das wiederholte Lächeln mit Blickkontakt deutet darauf hin, dass ihm die Aussage wichtig ist, und dass er sich auf den Ausflug freut. Der Forscher fragt zunächst vergewissernd nach und lädt Victor dann elaborierend ein, einen weiteren thematischen Aspekt (die Art der Fortbewegung) zu explizieren. Victor bleibt vorerst auf die Forscherin ausgerichtet, beantwortet seine Frage knapp und schliesst den Redezugwechsel ab, indem er sich abwendet und sich mit seinem Kragen beschäftigt. Der Forscher gibt dem Gespräch einen neuen thematischen Impuls (die Topographie des Wegs) und wechselt – nachdem Victor mit seiner kurzen Bestätigung seine Mitwirkung signalisiert hat – zur Innenperspektive (der erlebten Anstrengung beim Erklimmen des Hügels). Er markiert diesen Wechsel mit einem paraverbalen Ausdruck subjektiven Erlebens ("oah") und fordert Victor explizit auf, seine Aussage zu bestätigen und damit diese Perspektive zu teilen. Victor lässt sich nun auf den Forscher ein. Er erfüllt dessen Erwartung mit seiner Bestätigung ("ja"), nimmt eine thematische Elaboration vor (der Weg führt am Schrebergarten der Familie vorbei), stellt dabei den Blickkontakt her und schliesst seinen Beitrag mit einem Ausdruck subjektiven Erlebens ab. Der Forscher signalisiert sein Verstehen, evaluiert Victors Äusserung positiv und nimmt mit seiner Elaboration gleich mehrere Verschiebungen vor: vom subjektiven, spezifischen, zukünftigen zum kollektiven, allgemeinen, zurückliegenden Erleben. Noch bevor Victor darauf reagieren kann, fordert er bereits vergewissernd seine Bestätigung ein und nimmt eine weitere Elaboration vor (die willkürliche Annahme, dass Victor im Schrebergarten regelmässig mithelfen müsse). Victor dürfte dieses Vorgehen als überfordernd und/oder übergriffig erleben: Er braucht Zeit, um zu reagieren, bricht den Blickkontakt ab und setzt zu einer Antwort an. Dann markiert er explizit seinen Dissens ("nein"), nimmt den Forscher wieder in den Blick, stellt dessen Aussage richtig (er muss nicht helfen, sondern er darf) und beendet das Gespräch, indem er sich vom Forscher ab- und dem Buch zuwendet. Die Passage zeigt, dass Victor fähig ist, sich in komplexer Weise (zukunfts- und vergangenheitsorientiert, aus Innen- und Aussenperspektiven) auf das reale Erleben zu beziehen, und dass er auch über diskursive Mittel verfügt, um sich eigenständig an Ko-Konstruktionsprozessen zu beteiligen. Ein weiterer Aspekt von Victors realitätsbezogenen Fähigkeiten bildet das Erschliessen von Sachwissen aus Medien: Er nutzt Bildinformationen nicht nur, um dargestellte Objekte zu benennen (s. unten: medial schriftliche Fähigkeiten), sondern auch, um Aussagen zu korrigieren (es handelt sich um einen Brief, nicht um ein Bild) und zu spezifizieren (z.B. eine grüne Ananas, ein Tyrannosaurus Rex) sowie um Bezüge zwischen dargestellter und erlebter Welt herzustellen (er identifiziert das abgebildete grüne Haus als das grüne Haus des Nachbarjungen).

Auch für konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten* finden sich in dieser Sequenz verschiedene Belege. Zweimal inzeniert Victor ausgehend vom Bilderbuch fiktive Vorgänge: Er "nimmt" eine Frucht aus dem abgebildeten Regal und "isst" sie genüsslich, und er simuliert gestisch und stimmlich das Vorbeisausen von Schnellzügen im Bahnhof. Neben den abgebildeten Objekten wird gelegentlich auch die Geschichte selbst zum Thema des Gesprächs. Victor bestätigt reaktiv mehrere Aussagen des Forschers (z.B. über Figuren oder Handlungsschritte) und beschreibt auf dessen Aufforderung selbst einen Handlungsschritt (die Übergabe der Geburtstagseinladung an Lena). Er erläutert aus eigener Initiative einen Schauplatzwechsel (von der Aussen- zur Innenansicht des Supermarktes) und formuliert spontan eine Vermutung zum weiteren Handlungsverlauf (einen Besuch im Dinosauriermuseum; s. unten). Ausserdem stellt er Bezüge zwischen der Geschichte und seiner Lebenswelt her (das abgebildete grüne Haus gleicht seinem Nachbarhaus, sein Freund kommt in der Geschichte nicht vor), und er zeigt ein Bewusstsein für die Geschichte als fingierte Welt, als er eine Frage des Forschers nach dem abgebildeten Geschehen mit dem Hinweis beantwortet, er habe dieses Buch eben nicht zuhause (und implizit: er kenne die Geschichte nicht).

VICTOR: <Wouw, Dino!> (Er hält den Finger auf den Dinosaurier.) ... DIS: Häts de im Zoo? VICTOR (schüttelt den Kopf): De isch- ich glaub, sie gönd is \$Dinomuseum, ä no\$. Wills ... (Er lehnt sich zurück, reckt sich.) Aber bitte wiiterläse.

Protokollauszug 49: Victor entwickelt aufgrund des bisherigen Handlungsverlaufs, der Bildinformation und seines Weltwissens eine Vermutung zum weiteren Handlungsverlauf. \$ = leise lachend, <...> = laut gesprochen

Nach dem Umblättern stösst Victor unerwartet auf die Abbildung eines Dinosauriers. Es handelt sich – wie sich später zeigen wird – um sein Lieblingstier, sogar seinen Lieblingsdino (einen Tyrannosaurus Rex). Victor reagiert darauf mit freudigem Erstaunen: Er spricht markant lauter, verwendet einen entsprechenden Gefühlsausdruck ("wow") und berührt sein Referenzobjekt. Mit seiner Frage hält der Forscher den Bezug zum Handlungsverlauf aufrecht (auf den vorausgehenden Seiten ging es um einen bevorstehenden Zoobesuch). Gleichzeitig spricht er aber auch Vectors Weltwissen (über Dinosaurier und Zoos) an. Damit verknüpft er die Referenzräume Bilderbuch (bzw. erzählte Geschichte) und distante Lebenswelt (bzw. Weltwissen). Victor versteht und bedient diese doppelte Orientierung: Er beantwortet zuerst (mit Kopfschütteln) die explizit formulierte, auf sein Weltwissen bezogene Frage und erfüllt anschliessend – die abgebrochene Äusserung deutet auf die Umorientierung hin – die implizite Erwartung des Forschers, das unerwartete neue Element (Dinosaurier) in den Handlungsverlauf der Geschichte einzubauen. Dass er seine Vermutung explizit als solche markiert ("ich glaube, sie gehen ...") verweist auf seine Fähigkeit, sich objektivierend mit komplexen, textuellen Eigenschaften von Geschichten auseinanderzusetzen. Dafür spricht auch, dass er mit dem Zusatz "auch noch" die Passung seiner Hypothese mit dem bisherigen Handlungsverlauf sicherstellt: Der Besuch des Dinomuseums ist ein zusätzlicher Programmpunkt, er steht nicht im Widerspruch zum bereits gesetzten Zoobesuch. Diese Lösung ist für beide Referenzräume – Geschichte und reale Welt – stimmig, und Vectors Lächeln mag auch Ausdruck dieses Gelingens sein. An dieser Stelle entscheidet er sich gegen eine weitere Explizierung seiner Vermutung: Er bricht seinen Ansatz ab, zieht sich körperlich etwas zurück, bleibt aber auf das Buch ausgerichtet und fordert den Forscher freundlich auf, mit Vorlesen weiterzufahren. Damit stellt er die eindeutige Orientierung auf den Referenzraum der Geschichte wieder her, entlastet sich von weiterem Handlungsdruck und schafft die Voraussetzung zur Überprüfung seiner Hypothese.

Neben dem Inszenieren fiktiver Welt und dem Thematisieren von Geschichten sind weitere Aspekte fiktionaler Fähigkeiten belegt: Victor erschliesst Informationen zur fiktiven Welt der Geschichte aus Bildelementen (z.B. Danis Alter aus der Anzahl Geburtstagskerzen oder die Sitzordnung am Geburtstagstisch aus dem Geschlecht der Kinder) und einmal auch aus einem Textelement (Lenas Stuhl aus der Beschriftung ihres Ballons). Er thematisiert den Verlauf der gemeinsamen Buchbetrachtung (was er schon herausgefunden habe, was der Forscher schon vorgelesen habe und dass er weiter vorlesen solle) und er beweist sein Verständnis beim Hören vorgelesener Passagen durch spontane Antworten auf implizite und explizite Fragen im Erzähltext.

Medial schriftliche Fähigkeiten sind für Victor im Vergleich mit Jana deutlich weniger belegt.¹⁰³ Victor versteht verschiedene konventionelle Symbole (z.B. die Logogramme für Apotheke und SBB/Eisenbahn oder die logografischen Schriftzüge für Coca Cola oder den Supermarkt COOP). Beim Rezipieren konventioneller Schrift erkennt er einzelne Buchstaben (die Vokale A, I und O sowie den Konsonanten S, den er nicht lautiert, sondern benennt) und das Wort "Lena". Zudem liest er seinen selbst geschriebenen Namen vor. Als einziges Kind verarbeitet Victor konventionelle Schrift aber auch produktiv: Er schreibt aus eigener Initiative seinen Namen auf und beweist dabei seine Fähigkeiten, einzelne Buchstaben (V, I, N, C) zu schreiben und ihre visuelle Gestalt zu überprüfen und ggf. zu reparieren (s. auch unten, Protokollauszug 52). Das folgende Beispiel veranschaulicht Vectors medial schriftlichen Fähigkeiten beim Lesen:

¹⁰³ Belege für das Nutzen und Thematisieren von Bildinformationen bleiben hier unberücksichtigt. Victor hat viele bildlich dargestellte Objekte benannt, bei der Auswertung wurde das Erkennen von abgebildeten Sachverhalten aber nur dann als medial schriftliche Fähigkeit verstanden, wenn es sich bei den Darstellungen um konventionalisierte Logogramme handelte.

DIS: U::nd ... was isch dänn (tippt auf das Banner mit dem japanischen Wort)? VICTOR: Äh ... (Er lehnt sich über das Buch.) weiss au nöd. (DIS tippt auf das oberste, A-förmige Schriftzeichen.) Es A. ... DIS (tippt nochmals auf die Stelle): Das da? (2s; Victor nickt, \$, lehnt sich zurück.) Und die andere (fährt mit dem Stift über das Wort) Bue- Sache? VICTOR (schaut aus Distanz, spielt mit seinem Kragen): Weiss nöd.



DIS: Und bi dem? (Er zeigt auf das Banner mit dem Wort 'ASIA!') Weisch es da? VICTOR (zieht sich den Ausschnitt seines Polo-Shirts halb über den Kopf): A. DIS (tippt auf das S): Und 's nächste? VICTOR: Es. (DIS tippt auf das I.) I. (DIS tippt auf das A.) A. (Victor \$, zieht seinen Ausschnitt unter das Kinn.) DIS: Da häsch alli Buechstabe gwüsst. VICTOR (nickt, \$): Ja.

Protokollauszug 50: Victor erkennt die Buchstaben A, S und I im Wort ASIA. \$ = leise lachend, ::: = gedehnt

Nachdem Victor das Logogramm der SBB erkannt hat, fragt ihn der Forscher nach einem Banner mit vier japanischen Schriftzeichen. Victor deklariert zunächst sein Nichtwissen. Damit beweist er sein Bewusstsein dafür, dass Zeichen konventionellen Bedeutungen tragen, die ihm hier allerdings nicht bekannt sind. Als ihn der Forscher insistierend auf das oberste Zeichen hinweist, identifiziert er es aufgrund deutlicher formaler Ähnlichkeiten als ein A. Im Unterschied zum SBB-Logogramm ordnet er diesem Zeichen also keine inhaltlich-begriffliche, sondern eine sprachformale (graphemische, evtl. auch phonemische) Bedeutung zu und identifiziert das Zeichen damit klar als Buchstabe. Er bestätigt die vergewissernde Nachfrage des Forschers und signalisiert mit seiner Körperbewegung und seinem Lächeln einen gelungenen Abschluss dieses Redezugwechsels. Als der Forscher das Gespräch trotzdem weiterführt und ihn nach den anderen Zeichen fragt, signalisiert er durch seine Körperhaltung und die Beschäftigung mit seinem Kragen deutlich seine Zurückhaltung. Victor dürfte sich von der Nachfrage bedrängt fühlen, weil er sie – wie er mit der Aussage "ich weiss es nicht" erneut expliziert – im Wissen um die Bedeutungshaltigkeit dieser Zeichen und angesichts fehlender formaler Ähnlichkeiten mit den ihm bekannten Buchstaben beim besten Willen nicht beantworten kann. Mit seiner nächsten Frage respektiert der Forscher Victors Zurückhaltung zumindest teilweise: Er wendet sich von den japanischen Schriftzeichen ab und den lateinischen zu, wobei er explizit auf Victors Wissen referiert (und damit impliziert, dass Victor diese Zeichen kennen könnte). Victor kann mit der gestischen Unterstützung des Forschers alle vier Buchstaben benennen. Das fortgesetzte Manipulieren seines Polo-Shirts und sein Lächeln nach der Ablieferung der letzten Antwort und nach der Entgegennahme der positiven Evaluation weisen aber darauf hin, dass er sich seiner schriftbezogenen Kenntnisse noch nicht sicher ist.

In der Handhabung von Printmedien beweist Victor dagegen grosse Sicherheit: Er dreht das Bilderbuch in die richtige Lage, öffnet es, blättert in die richtige Richtung, überprüft sein Umblättern, blättert im geeigneten Moment und selbständig zur aktuellen Seite zurück, hält bei Bedarf die Buchseiten flach und klappt das Buch nach Beendigung der gemeinsamen Betrachtung wieder zu. Auch sein Umgang mit Papier und Stiften ist gewandt: Victor zieht das Schreibblatt vor sich hin, wählt Stifte aus, öffnet und verschliesst sie selbständig und schafft sich bei Bedarf Platz, um unbehindert schreiben oder zeichnen zu können.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind in Victors Lesestandserhebung unterschiedlich belegt. Eigentliche Handlungsanleitungen (mit mehreren Handlungsschritten) kommen nicht vor. Victor

verstehen und befolgen einzelne Aufforderungen, stellt Fragen zum Vorgehen (beides im Zusammenhang mit dem Umblättern von Buchseiten) und fordert den Forscher implizit auf, ihm einen Stift zum Schreiben zu geben. An den wenigen argumentativen Sprachhandlungen beteiligt sich Victor ausschliesslich reaktiv: Er stimmt Vorschlägen zu (z.B. beim Malen eine Pause zu machen) oder lehnt sie ab (z.B. weitere Namen zu schreiben), und er scheint eine etwas komplexere Argumentation des Forschers (unter welcher Bedingung er die Zeichnung behalten dürfe) problemlos zu verstehen. Wesentlich präsenter und vielfältiger sind dagegen seine kommentierenden und erklärenden Äusserungen. Auf Aussagen des Forschers zu Sachverhalten (z.B. dass dieser Lieferwagen Pakete transportiere oder dass der Tyrannosaurus Rex gefährlich sei) reagiert Victor nicht nur bestätigend, sondern auch präzisierend (z.B. dass er im Schrebergarten helfen dürfe, nicht müsse) oder relativierend (als der Forscher den September als seinen Geburtsmonat vorschlägt). Komplexeren Erklärungen des Forschers zur Grösse eines Tyrannosaurus Rex) hört er aktiv zu (er signalisiert sein Verstehen mit diversen Rezeptionssignalen). Darüber hinaus erklärt er aber auch selbst und aus eigener Initiative verschiedene Sachverhalte aus seiner Lebenswelt (dass sein Freund auch sein Nachbar sei; dass ein anderer Freund gefehlt habe, weil er krank war; dass er im Spätsommer Geburtstag habe) und aus seinem Weltwissen:

VICTOR (&): Ich weiss wie d'Dinoeier gross sind. (% , er blickt kurz zu Sku) DIS: Wie gross? VICTOR (dreht sich zur Seite): Bis uf d'Deckli ue (er zeigt zur Decke). Vom Bode (er zeigt auf den Boden) bis uf Deckli ue. (Er blickt zu Sku.) DIS: Scho? VICTOR: Ja, ich han eis, (&) aber es chlises ... wo mer chan öffne, und dänn häts Dino-Skelett drinne, ... wo-mer chan zämesetze. (\$) DIS: Aha, genau! (%) (DIS fasst die letzte Buchseite an, blättert aber nicht um.) VICTOR: Das han i au, aber i- isch eifach ganz schwierig ... zum das zämesetze. (2s; Victor blickt zur Seite, dann auf das Buch. Er reibt sich ein Auge.)

Protokollauszug 51: Victor erklärt dem Forscher, wie gross echte Dinosauriereier seien, und dass er ein kleines Dinosaurierei zuhause habe. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Im Vorfeld dieser Passage hat Victor dem Forscher erzählt, dass Dinosaurier auch seine Lieblingstiere seien. Dann haben sich die beiden über den Tyrannosaurus Rex, seine Darstellung im Buch, seine Gefährlichkeit und seine Beute unterhalten. Im Verlauf dieses Gesprächs hat Victor bereits verschiedene Sachverhalte erklärt. Danach hat der Forscher Victor anhand der Raum- und Gebäudehöhen die Grösse dieses Dinosauriers veranschaulicht. Als sich der Forscher wieder seinem Manual zu- (und damit vom Thema Dinosaurier ab-) wendet, greift Victor dieses Muster auf und überträgt es auf einen neuen Gegenstand, die Eier von Dinosauriern. Damit gelingt es ihm elegant, das Gespräch über seine Lieblingstiere fortzusetzen und die Rückkehr zur Dani-Geschichte (die für ihn von deutlich geringerem Interesse sein dürfte) vorerst abzuwenden. In seinem ersten Zug stellt Victor zunächst den Blickkontakt zum Forscher her (und adressiert ihn damit sehr deutlich). Dann deklariert er seine Expertise ("ich weiss"), den neuen thematischen Fokus ("Dinoeier") und die zu erklärende Fragestellung (wie gross sie sind). Damit schliesst er auf den Ebenen Thema (Dinosaurier) und Handlungsmuster (Grösse erklären) an den vorangehenden Redezugwechsel an. Dabei vollzieht er einen Rollentausch: Nun ist er der Erklärende, der thematische Experte, der diskursive Wegbereiter und der Forscher der Verstehende, der thematische Novize, der diskursiv Nachfolgende. Mit dem abschliessenden Blickwechsel zur Forscherin versichert er sich auch deren Zustimmung zu seinem Vorhaben. Der Forscher akzeptiert Victors Angebot und die neu verteilten Rollen: Mit seiner Frage ("Wie gross?") bestätigt er die vermutete Wissenslücke sowie seine Lernbereitschaft und lädt Victor ein, seine Erklärung abzugeben. Victor übernimmt nun eine vorher vom Forscher modellierte Strategie zur Veranschaulichung der Grösse seines Gegenstands, den Vergleich mit der Raumhöhe. Dabei unterstützt er seine Erklärung mit verschiedenen Mitteln: Wiederholen ("bis zur Decke", Vervollständigen ("vom Boden ...") und gestisches Zeigen. Danach sucht er durch Blickkontakt die Zustimmung der Forscherin. Der Forscher reagiert mit seiner Äusserung ("schon?") rollenkonform, signalisiert aber inhaltlich einen Vorbehalt mit Bestätigungsbedarf, der von Victor sofort bedient wird: Zunächst rein diskursiv mit einem "ja", anschliessend mit einer Bekräftigung seiner Expertise ("ich han eis"). Er bringt damit kein inhaltliches Argument ein, sondern untermauert seine Rolle. An dieser Stelle scheint er aber auch zu bemerken, dass seine bisherigen Aussagen ('Dinosauriereier sind so gross wie dieser Raum' und 'ich habe eines zuhause') Zweifel auslösen und seine Expertenrolle in Frage stellen könnten. Deshalb schiebt er nun sofort eine Präzisierung nach ("ein kleines"), die er mit einer komplexen Erklärung ("man kann es öffnen, es hat ein Dino-Skelett drin, welches man zusammensetzen kann") ergänzt. Damit ver-

schiebt Victor den thematischen Fokus geschickt von der angezweifelten Behauptung zur Grösse von Dinosauriern (im Referenzraum des öffentlichen Weltwissens) auf die nicht bezweifelbare Beschreibung seines Spielzeugs (im Referenzraum seiner privaten Erfahrung) und legitimiert sich dadurch erneut als Experte. Sein abschliessendes Lächeln ist als Einladung an den Forscher zu verstehen, dieses Manöver zu ratifizieren. Dessen Dringlichkeit lässt sich auch aus dem für Victor unüblich langen Halten des Blickkontakts ablesen: Victor bricht ihn erst ab, nachdem der Forscher sein Verständnis signalisiert und seinen Zug positiv evaluiert hat. An dieser Stelle endet der verbale Dialog. Der Forscher schlägt mit seiner praktischen Handlung (das Anfassen der Seite) vor, zur Buchbetrachtung zurückzukehren, bietet Victor aber durch sein Zögern die Möglichkeit, weiterhin die Führungsrolle wahrzunehmen. Victor verschiebt den thematischen Fokus (auf das Dinosaurier-Skelett) und untermauert erneut seine Expertise (auch dieses ist in seinem Besitz), die er durch den elaborierenden Hinweis auf den hohen Schwierigkeitsgrad dieser Aufgabe zugleich relativiert und bekräftigt. Als der Forscher auf dieses Angebot nicht einsteigt, wendet er sich ab und ebenfalls dem Buch zu. Victor beweist in dieser Passage differenzierte produktive Fähigkeiten des Erklärens von Sachverhalten aus den Referenzräumen a) des öffentlichen Weltwissens und b) seiner privaten Lebenswelt sowie diskursive Fähigkeiten zur flexiblen Nutzung und Variation dieses Handlungsmusters. An anderen Stellen dieser Sequenz finden sich ausserdem verschiedene Belege dafür, dass Victor sein eigenes Handeln kommentiert (z.B. beim Ausmalen), auf Nachfrage seine Aussagen erklärt und begründet (z.B. woran er den Supermarkt erkannt habe oder weshalb der Tyrannosaurus Rex sein Lieblingstier sei) und aus eigener Initiative seine Handlungen und Aussagen begründet (weshalb er eine Antwort nicht geben könne oder woran er das Zebra erkannt habe).

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigt Victor einerseits bei der gelegentlichen Thematisierung von Medien: Er unterscheidet zwischen Bild und Brief und äussert sich zweimal über das Bilderbuch (er habe es nicht zuhause, und sein Freund komme darin nicht vor). Andererseits sind – in Anbetracht der Anlage des Verfahrens erwartungsgemäss – verschiedene Äusserungen über (schrift)sprachliche Phänomene belegt: Victor beantwortet Fragen zu Buchstaben und Schriften, er thematisiert aus eigener Initiative sein schriftbezogenes Wissen und Können (Buchstaben, die ihm unbekannt sind; Namen, die er schreiben oder nicht schreiben kann, er spricht sowohl reaktiv als auch initiativ (kommentierend) über seinen Schreibprozess und er bietet dem Forscher zwei lexikalische Alternativen (seines Namens) zur Auswahl an (und unterscheidet damit implizit die Wortform von der Wortbedeutung):

VICTOR: Vau ... (er schreibt V) I: ... (er schreibt i) und jetzt? (5s; er schreibt N, dabei misslingt ihm etwas.) ?Ah nei? ... Ou ja::! (Er korrigiert sein N.) Hop! ... Chli dick ... (DIS: Genau. Das isch-) Chönnti's ja na usmale. ... (Er malt das N aus.) DIS: Dänn isch er gflickt, gäll? ... VICTOR: Ja. ??? mun ich es ?usmale?. (7s; er malt das N fertig aus.) Und jetzt es Ce:: (12s; Er schreibt ein C in Konturschrift. Dann blickt er kurz zu SKU und danach zur Seite. Es ist ein leiser Gesang aus dem Kindergarten zu hören. Victor hört zu, wendet sich dann wieder seinem Blatt zu.) Ou ja, no mh de- Victor oder (DIS: Mhm.) ... Vinci? DIS: Du dörfsch säge. VICTOR: Vinci. (12s; Er schreibt zuerst ein einfaches i. Danach bearbeitet er nochmals das V und das i am Anfang des Namens.) Ich säge Vinci, dänn bruch ich es I. (3s; Er überschreibt das i am Schluss des Namens.) (Er liest den fertigen Namen vor, fährt dabei mit dem Finger über die Schrift:.) \$Vinci\$. (3s; Er verschliesst den Filzstift und legt ihn zu den andern.)



Protokollauszug 52: Victor schreibt seinen Namen. \$ = leise lachend, ::: = gedehnt

Im Vorfeld dieser Passage hat Victor auf Anfrage erklärt, er könne den Namen seines Freundes nicht schreiben. Als der Forscher schon weiterblättern wollte, hat er ihn darauf hingewiesen, dass er hingegen seinen eigenen Namen schreiben könne. Der Forscher hat ihm draufhin ein Blatt und Stifte vorgelegt. Victor hat zwei Varianten seines Namens genannt, die er beide schreiben könne. Dann hat er sich einen Stift ausgewählt und mit Schreiben begonnen. Hier setzt die Passage ein: Victor sagt sich die Namen der Buchstaben vor und schreibt sie anschliessend auf: V und I. Dann stellt es sich selbst die Frage nach dem nächsten Buchstaben ("Und jetzt?"), lässt sie aber unbeantwortet und schreibt das N ohne Vor-

sagen auf. Das gelingt zunächst nicht zu seiner Zufriedenheit. Mit seinen Äusserungen drückt er nun der Reihe nach verschiedene gedankliche Ereignisse aus: Er stellt das Problem fest ("ah nein"), hat eine Lösungsidee ("oh ja"), begleitet deren Umsetzung ("hop"), überprüft das Ergebnis ("etwas dick"), formuliert eine ergänzende Lösung ("ich könnte es noch ausmalen"), beginnt sie umzusetzen (dieser Schritt wird nicht verbalisiert) und führt sie nach der Unterbrechung durch den Forscher weiter ("ich muss es noch ausmalen"). Diese Äusserungen scheinen primär der Steuerung des eigenen Handelns bei der Bewältigung dieser Schreibaufgabe zu dienen: der Vergegenwärtigung der Buchstaben V und I, der Sequenzierung und der anspruchsvollen Reparatur beim Schreiben des N. Die konstatierende Äusserung des Forschers beantwortet er knapp, aber positiv: Die Bezeichnung seines Handelns als "flicken" (reparieren) scheint ihm zutreffend. Nach erfolgreichem Abschluss der Reparatur fährt Victor mit dem Verschrifteten fort: Wiederum zu sich selbst sprechend vergegenwärtigt er sich den nächsten Arbeitsschritt und identifiziert den benötigten Buchstaben, den er anschliessend kommentarlos aufschreibt. Durch die situationsexternen Geräusche lässt er sich nur kurz ablenken. Er äussert Zufriedenheit mit der bisher geleisteten Arbeit ("oh ja"), orientiert sich auf den nächsten Buchstaben ("noch den-") und bricht dann ab, weil an dieser Stelle zu klären ist, welche der vorgeschlagenen Varianten seines Namens aufgeschrieben werden soll. Victor wendet sich mit dieser bisher noch unbeantworteten Frage an den Forscher und entscheidet sich auf dessen Aufforderung für die Kurzform ("Vinci"). Danach ergänzt er das fehlende I kommentarlos und geht sein Werk Buchstabe für Buchstabe überprüfend und optimierend durch. Die Entscheidung zwischen den beiden Namensvarianten und ihre Konsequenzen verbalisiert er noch einmal in einer an sich selbst gerichteten Äusserung. Schliesslich liest er das Geschriebene vollständig laut durch, wobei er den Prozess des sequenziellen Erlesens durch das synchrone Mitbewegen seines Fingers praktisch begleitet und seine Zufriedenheit mit dem Ergebnis mimisch zum Ausdruck bringt. Während dieser Passage ist Victor fast durchgängig auf seine Arbeit konzentriert. Die beiden Redewechsel mit dem Forscher sind sehr kurz. Der eine ist fremdinitiiert, der andere, von Victor initiierte, ist für die Erfüllung der Schreibaufgaben zwingend notwendig. Der einzige kurze Blickkontakt (mit der Forscherin) erfolgt zu Beginn der kurzen Umorientierung auf die intervenierenden Geräusche. Mit der Thematisierung der (schrift-)sprachlichen Phänomene (Buchstaben und ihre Reihenfolge) sowie der Aktivität des Ausmalens richtet sich Victor nicht an die Forschenden, sondern an sich selbst: Er nutzt die Sprache als Mittel der Objektivierung und Steuerung seines gedanklichen und praktischen (hier: graphomotorischen) Handelns.

Charakterisierung der von Victor realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: distante Erlebnisse thematisieren (oft initiativ), eigene Gedanken und Gefühle thematisieren (v.a. reaktiv), zukünftige Aktivitäten thematisieren (auch initiativ), Sachwissen aus Medien erschliessen (Bildinformationen mit der Geschichte und seiner Lebenswelt verbinden; v.a. initiativ) und (punktuell, reaktiv) vorgestellte Sachverhalte thematisieren
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: fiktive Welten inszenieren (punktuell, initiativ), über Geschichten reden (auch initiativ), Geschichten in Printmedien anschauen (v.a. Bildinformationen initiativ nutzen, auch Fragen zur Buchbetrachtung beantworten) und (punktuell) vorgelesene Geschichten hören und verstehen
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: konventionelle Symbole (Logogramme und logografische Schriftzüge) verstehen, konventionelle Schrift dekodieren (bestimmte Buchstaben erkennen) und enkodieren (seinen Namen schreiben) sowie Printmedien (das Bilderbuch, Papier und Stifte) funktionsgemäss handhaben
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren (bestätigen und präzisieren, kommentieren, erklären und begründen; v.a. initiativ), Anleitungen (kurze Anweisungen) befolgen und Standpunkte aushandeln (punktuell, v.a. reaktiv)
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: schriftsprachliche Phänomene (Buchstaben, seinen Namen, seinen Schreibprozess) und Medien (Brief, Buch) thematisieren (beides auch initiativ)

Die nachfolgende Matrize veranschaulicht die Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen in den einzelnen Episoden. Die Einschätzung erfolgte auf der Grundlage des Dokuments "Befundtabelle_ Fähig-

keiten_Lesestanderhebung" nach den im Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Zusätzlich sind für jede Episode die Entwicklungsstufen eingetragen, die anhand des Beobachtungsbogens aus dem Instrument "Lesestufen" eruiert wurden. Für Victors Lesestanderhebung ergibt sich folgendes Bild:

	A 2'20"	B 1'30"	C 4'10"	D 3'05"	E 7'30"	F 2'00"	G 3'00"	H 0'10"
realitätsbezogen			I	I				
fiktional	I	I			I	I	I	
medial schriftlich	I*	I*	I	I	I	I/-		*
weitere "schulnahe"								
Sprache objektivierend								
ermittelte Lesestufen	1-2 (5)	1-3 (7)	2 (7)	2 (7)	4 (7)	- (7)	- (7)	

Abbildung 93: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Victors Lesestanderhebung anhand der 5 Dimensionen von Literalität und der gemäss Manual "Lesestufen" ermittelten Entwicklungsstufen. Ausprägungen der Fähigkeitsdimensionen: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege (1–3), dunkelgrau = markante Belege (>4). Entwicklungsstufen: obere Zahlen = ermittelte Stufen, untere Zahlen (in Klammern) = mögliche Stufen. I = Foki des Instruments. * = nur Medienhandhabung.

In den drei längsten Episoden C bis E sind (fast) alle Fähigkeitsdimensionen präsent und mehrheitlich oder ausschliesslich stark ausgeprägt. Markante Belege für mehrere Dimensionen finden sich auch in der Anfangssequenz (A) und in der Schlusssequenz (G; H ist bei Victors Lesestanderhebung extrem kurz und deshalb wenig aussagekräftig). Dazwischen liegen zwei kurze Episoden mit deutlich weniger Belegen. Dieses generelle Verlaufsmuster deckt sich vollständig mit jenem der realitätsbezogenen und weitgehend mit jenem der medial schriftlichen sowie der weiteren schulnahen Fähigkeiten. Bei den fiktionalen und insbesondere bei den Sprache objektivierenden Fähigkeiten sind die Abweichungen grösser. Hier beschränkt sich die Übereinstimmung mit dem generellen Verlaufsmuster auf einzelne Passagen (D bis G bei den fiktionalen, B und D bis E bei den Sprache objektivierenden Fähigkeiten).

Die Ausrichtung des Instruments auf lokale, technische Lesefertigkeiten spiegelt sich deutlich in den Befunden zu Victors medial schriftlichen Fähigkeiten: In den Episoden A bis E sind sie (fast) immer stark ausgeprägt, ab F sind sie nicht mehr präsent (die Befunde in H sind nicht mehr schriftbezogen, sie betreffen nur noch die Handhabung des Mediums Buch). Das entspricht genau dem Verlauf der Erhebung: Ab Episode F – im Anschluss an Victors Schreiben und Zeichnen – hat der Forscher Victor nicht mehr zu schriftbezogenen Aktivitäten aufgefordert. Die Übereinstimmungen zwischen Victors realitätsbezogenen und fiktionalen Fähigkeiten und der Ausrichtung des Instruments auf die reale Lebenswelt bzw. die fiktive Geschichte sind weniger deutlich: Sie besteht in den Episoden B und C, aber nicht in A. In den übrigen Episoden (D bis G) sind die beiden Dimensionen gleich ausgeprägt, unabhängig vom Fokus des Bilderbuchs.

Die Entwicklungsstufen, die anhand des Beobachtungsinstruments ermittelt wurden, bewegen sich im Bereich der Stufen 2 bis 4. Die Einschätzung, dass Victor sicher über Lesefertigkeiten der Stufe 2 verfüge und aktuell mit dem Erwerb von Fertigkeiten der Stufen 3 und 4 befasst sei, ist mit den Befunden der Sequenzanalyse gut vereinbar. Auf die enge Fokussierung des Instruments auf technische Lesefertigkeiten und die damit verbundene begrenzte Aussagekraft wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen.

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)							literale Fähigkeiten				
	Referenzräume	Involviertheit	Initiative & Steuerung	Adaptivität	Handlungsmuster	verbale Anteile	verbale Differenziertheit	realitätsbezogen	fiktional	medial schriftlich	weitere "schulnahe"	objektivierend
A	SBE	*			bl/ze&be				I	I*		
B	B(E)	-			bl/ze&be/ erz/zu				I	I*		
C	BE	*			bl/ze&be			I		I		
D	B	-			bl/ze&be/erl			I		I		
E	SBE	*		XX	bl/ze&be/zu/ erz/erl/schr/ zei				I	I		
F	B	*			ze&be/zu/erz				I	I/-		
G	BE	*			ze&be/zu/erz				I			
H	SB	-			bl					*		

Abbildung 94: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Victors Lesestandserhebung. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Referenzräume: S = aktuelle Situation, B = im Buch repräsentierte Welt, E = lebensweltliche Erfahrung. X = interaktiver Bruch. Handlungsmuster: bl = blättern, ze = zeigen, be = benennen, zu = zuhören, erz = erzählen, erl = erlesen, schr = schreiben, ze = zeichnen. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege. I = Fokus des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt.

Victors *realitätsbezogene Fähigkeiten* sind in den Episoden A, C bis E und G besonders ausgeprägt. Dieses Muster stimmt mit verschiedenen Interaktionsmerkmalen vollständig oder vorwiegend überein: In diesen Episoden spielt der Referenzraum lebensweltliche Erfahrung eine wichtige Rolle (in Episode D als im Buch dargestellte reale Welt), Victor ist deutlich involviert, er handelt vergleichsweise initiativ und spricht mehr und differenzierter als in den benachbarten Episoden. Zwischen Victors realitätsbezogenen und weiteren schulsprachlichen Fähigkeiten besteht eine weitgehende Übereinstimmung, und auch seine medial schriftlichen Fähigkeiten sind in vielen Episoden gleich ausgeprägt. Dagegen ergibt der Vergleich mit den Sprache objektivierenden Fähigkeiten (bei Vernachlässigung der Episoden D und E, die bezüglich literaler Fähigkeiten kaum differenzieren) ein komplementäres Muster: Markantere Sprache objektivierende gehen einher mit weniger markanten realitätsbezogenen Fähigkeiten und umgekehrt. Die fiktionalen Fähigkeiten sind zu Beginn der Sequenz (in den Episoden A bis C) ebenfalls komplementär, danach aber parallel ausgeprägt. Dieser Wechsel fällt zusammen mit der Fokussierung des Instruments auf die fiktionale Welt der Geschichte und insbesondere auf die grösseren Handlungszusammenhänge und die männliche Hauptfigur Dani. Es ist anzunehmen, dass sich Victor zu Beginn der Sequenz noch nicht auf die Geschichte einlassen und Realität und Fiktion deshalb weniger integrieren konnte.

Fiktionale Fähigkeiten sind für alle Episoden belegt, in welchen sich Victor inhaltlich (nicht nur praktisch manipulierend wie in A und H) mit dem Buch befasst. Im Vergleich mit den Interaktionsmerk-

malen zeigen sich Parallelen zu den Handlungsmustern: Wenn sie stark ausgeprägt sind, sind auch die fiktionalen Fähigkeiten markant. Dabei scheint – erwartungsgemäss – insbesondere das Zuhören eine wichtige Rolle zu spielen. Bezüglich Victor's Involviertheit zeigt sich zunächst ein komplementäres und später (ab Episode E) ein paralleles Muster. Dieser Befund stützt die Vermutung, dass sich Victor stärker auf die fiktionale Welt einlässt, wenn im Verfahren der Handlungsverlauf und die Hauptfigur Dani in den Vordergrund rücken. Musterhafte Bezüge zu anderen Interaktionsmerkmalen sind nicht erkennbar. Im Hinblick auf andere Fähigkeitsdimensionen lässt sich zunächst (bis Episode C) Komplementarität, danach Parallelität zu den realitätsbezogenen, medial schriftlichen und weiteren schulnahen Fähigkeiten feststellen. Dagegen verhalten sich fiktionale und Sprache objektivierende Fähigkeiten durchwegs ähnlich: Wenn Victor über (Schrift-)sprachliche Phänomene spricht, sind seine fiktionalen Fähigkeiten markant ausgeprägt.

Victor's *medial schriftliche Fähigkeiten* zeigen sich insbesondere in den Episoden C bis E (in A, B und H beziehen sich die Befunde ausschliesslich auf die praktische Handhabung von Schriftmedien). Die Interaktion lässt sich in diesen Episoden durch eine vergleichsweise starke Gesprächsbeteiligung von Victor und eine (tendenziell) hohe Relevanz von Handlungsmustern charakterisieren. Das Erlesen findet sich ausschliesslich in Episoden mit stark ausgeprägten medial schriftlichen Fähigkeiten, es ist aber nicht in allen drei Episoden präsent. Der Referenzraum Buch spielt dagegen erwartungsgemäss immer eine wichtige Rolle. Beim Vergleich der literalen Fähigkeiten bestehen (bei Vernachlässigung der blossen Medienhandhabung) Parallelen zu allen anderen Dimensionen. Dieser Befund dürfte allerdings weitgehend durch die Anlage des Verfahrens zu erklären sein: Medial schriftliche Fähigkeiten bilden den zentralen Gegenstand des Instruments. Es kann deshalb nicht erstaunen, dass in Phasen der intensiven Auseinandersetzung mit Schrift auch die weniger oder gar nicht fokussierten Fähigkeiten stärker miteinbezogen werden.

Die *weiteren schulnahen Fähigkeiten* sind von Episode zu Episode unterschiedlich stark ausgeprägt. Dieses periodische Muster findet sich auch bei verschiedenen Interaktionsmerkmalen: Victor's weitere "schulnahe" Fähigkeiten korrespondieren deutlich mit dem Referenzraum lebensweltliche Erfahrung, seiner Involviertheit und stärkeren Beteiligung an der Initiative und Steuerung sowie tendenziell mit mehr und differenzierteren sprachlichen Beiträgen. Der Vergleich mit der Relevanz von Handlungsmustern ergibt dagegen ein eher komplementäres Verhältnis. Auf die Parallelen mit den realitätsbezogenen und medial schriftlichen Fähigkeiten sowie auf das zunächst komplementäre, danach parallele Verhalten der schulnahen und fiktionalen Fähigkeiten wurde oben bereits hingewiesen. Die Sprache objektivierenden Fähigkeiten verhalten sich eher komplementär: Wenn sie vorkommen, sind die weiteren schulnahen Fähigkeiten tendenziell weniger stark ausgeprägt, und die Verlaufsmuster sind meist gegenläufig.

Sprache *objektivierende Fähigkeiten* sind für drei Episoden (B, D und E) belegt, die sich durch den Referenzraum Buch, die hohe Relevanz von Handlungsmustern (darunter das Zuhören, Erlesen und Schreiben) und tendenziell durch einen erhöhten Sprechanteil charakterisieren lassen. Dass der rezeptive und produktive Umgang mit Schriftmedien die explizite Auseinandersetzung mit Schrift und Sprache unterstützt, ist naheliegend und wird durch diese Befunde bestätigt. Wie oben bereits ausgeführt, bestehen Parallelen zu fiktionalen und medial schriftlichen und komplementäre Bezug zu realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Die Lesestandserhebung mit Victor lässt sich durch folgende *Interaktionsmerkmale* charakterisieren: Thematisch beziehen sich die Akteure während der ganzen Sequenz auf das Bilderbuch. Ausserdem werden in jeder zweiten Episode Bezüge zu Victor's lebensweltlicher Erfahrung hergestellt. Zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Sequenz geht es zusätzlich um das Aushandeln des gemeinsamen Tuns (das Betrachten des Bilderbuchs). Victor ist immer dann markant stärker involviert, wenn neben dem Buch auch sein Wissen und seine Erlebnisse zur Sprache kommen. In diesen Episoden beteiligt er sich auch stärker an der Initiative und Steuerung des Gesprächs, sein Sprechanteil ist höher und seine Äusserungen sind sprachlich differenzierter. Ausserdem bezieht er durch Blickkontakt neben dem gesprächsführenden Forscher häufig auch die beobachtende Forscherin mit ein. Insgesamt wird die Interaktion aber vorwiegend durch den Forscher (und indirekt durch das Erhebungsverfahren) gesteuert, und Victor's Sprechanteil ist deutlich geringer. Eine Ausnahme bildet nur die letzte, ganz kurze Episode, als Victor die Lesestandserhebung energisch (stark steuernd, mit hohem Sprechanteil) beendet. Gegen Ende der Sequenz ist auch Victor's Adaptivität, die zunächst sehr hoch ist, etwas weniger ausgeprägt. Handlungsmuster sind immer und in grosser Vielfalt präsent: Das Blättern im Bilderbuch zieht sich durch alle Episoden. Zunächst wird

es vom Forscher angeleitet und von Victor ausgeführt, dann übernimmt der Forscher die Ausführung, bis Victor in der Schlussepisode seinen Mitbeteiligung wieder durchsetzt. Auch das Zeigen und Benennen kommt in allen inhaltlich auf das Buch bezogenen Episoden vor, während das Zuhören (wenn der Forscher vorliest) im Verlauf der Sequenz (im Zusammenhang mit der stärkeren Fokussierung des Buchs auf den Handlungsverlauf) zunimmt. Beim Erzählen handelt Victor fast ausschliesslich reaktiv, seine Zurückhaltung dürfte aber auch mit der unklaren Ausgestaltung des Musters durch den Forscher zusammenhängen. Die stark schriftbezogenen Handlungsmuster Erlesen und Schreiben (sowie Zeichnen) sind für zwei Episoden belegt. Durch das von Victor initiierte und gesteuerte Schreiben und Zeichnen wird das Erhebungsverfahren vorübergehend unterbrochen. Victor übernimmt in dieser Passage die Definitionsmacht, und seine Äusserungen sind besonders differenziert. Nachdem der Forscher das Verfahren aktiv (explizierend, die Kontrolle über das Bilderbuch übernehmend) reinstalled hat, beansprucht Victor durch den resoluten Abschluss der Bilderbuchbetrachtung noch einmal deutlich seinen Mitgestaltungsanspruch.

Im Hinblick auf *literale Fähigkeiten* ergibt sich folgendes Gesamtbild: Realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten sind für (fast) alle Episoden belegt. Die Ausprägungen entsprechen genau dem oben skizzierten Muster: In Episoden mit Bezug zu Victors lebensweltlichen Erfahrungen, stärkerer Involviertheit, höherem Sprechanteil und differenzierterer Sprache sind auch die realitätsbezogenen und die weiteren schulnahen Fähigkeiten markanter. Bei den realitätsbezogenen Fähigkeiten stehen das Berichten von Erlebnissen, das Thematisieren eigener Gedanken und das Erschliessen von Sachwissen aus Medien im Vordergrund, bei den weiteren schulnahen Fähigkeiten das Erklären und Kommentieren von Sachverhalten. Auch fiktionale Fähigkeiten (v.a. das Thematisieren der Geschichte) sind für die meisten Episoden belegt. Zunächst sind die Ausprägungen komplementär zu jenen der realitätsbezogenen und schulnahen Fähigkeiten (und der erwähnten Interaktionsmerkmale), später stimmen sie mit ihnen überein. Der Wechsel dürfte in Zusammenhang mit der Fokussierung des Bilderbuchs stehen: Im zweiten Teil rückt der Handlungsverlauf stärker ins Zentrum und ist ganz auf die männliche Hauptfigur Dani ausgerichtet. Es ist anzunehmen, dass beide Umstände Victors engagiertere Auseinandersetzung mit der Geschichte unterstützen. Medial schriftliche Fähigkeiten zeigt Victor der Anlage des Verfahrens entsprechend im Zusammenhang mit dem Handlungsmuster Blättern, beim Zeigen und Benennen von logografischen Symbolen und Schriftzügen sowie beim Erlesen und Schreiben von Buchstaben und Namen. Sprache objektivierende Fähigkeiten sind weniger präsent. Victor thematisiert gelegentlich das Buch als Medium und im Rahmen schriftbezogener Handlungsmuster (Zuhören, Erlesen, Schreiben) verschiedene schriftsprachliche Phänomene (Buchstaben, seinen Namen, seinen Schreibprozess).

Victor zeigt sich in der Lesestandserhebung als diskursiv kompetenter Gesprächspartner, der sich einerseits der Vorstrukturierung der Interaktion durch das Verfahren und der Steuerung durch den Forscher unterordnet und andererseits immer wieder eigene Anstrengungen unternimmt, um interessante Themen einzubringen, eigene Aktivitäten zu realisieren und auch die beobachtende Forscherin mit einzu beziehen. Sein Engagement ist deutlich grösser, wenn er neben dem Buch auch seine eigene lebensweltliche Erfahrung ins Gespräch einbringen kann, und seine Auseinandersetzung mit der Geschichte wird intensiver, als der Handlungsverlauf und die männliche Identifikationsfigur Dani ins Zentrum rücken. Victors Fähigkeitsprofil ist breit: Neben realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten (deren Ausprägungen weitgehend parallel sind und in deutlichem Zusammenhang mit seinem Engagement stehen) sind auch fiktionale und medial schriftliche Fähigkeiten vielfach belegt, wobei sich letztere weitgehend auf logografische Elemente und einzelne Buchstaben beschränken. Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigt Victor im Zusammenhang mit den schriftbezogenen Handlungsformaten (Zuhören, Erlesen und Schreiben).

11.3 Boris bei der Lesestandserhebung: ein zurückhaltender zukünftiger Schüler

Alltagsverständnis

Boris hat als viertes Kind an der Lesestandserhebung teilgenommen. Unmittelbar vor dieser Sequenz hat er mit dem Forscher das Bilderbuch "Sardinien wachsen nicht auf Bäumen" von Vera Eggermann angeschaut. Die Lesestandserhebung verlief wie folgt:

Episode A: Einstieg (1'00") DIS legt das Buch verkehrtherum vor Boris auf den Tisch. Boris zieht es zu sich, dreht es um, hebt den Buchdeckel etwas an und blättert auf DIS' Aufforderung zum Innentitel. DIS fragt Boris dreimal nach seinen Vermutungen zur Geschichte. Boris gibt zunächst keine Antwort, signalisiert dann sein Nichtwissen, beantwortet die Frage schliesslich sehr knapp und beginnt die Seite umzublättern. Als ihn nach dem Alter des Jungen fragt, legt Boris die Seite wieder zurück, zählt die Kerzen auf der Geburtstagstorte und nennt das Ergebnis. DIS schlägt vor, ihm den Namen des Jungen zu nennen. Boris ist zunächst verwirrt und stimmt dann zu. DIS fährt mit dem Stift dem Schriftzug entlang und liest den Namen vor, und Boris folgt ihm mit den Augen und artikuliert den Namen ebenfalls. DIS wiederholt den Namen nochmals, und Boris blättert die Seite um.

Episode B: Seiten 2–3 (1'25") Auf DIS' Aufforderung beschreibt Boris den abgebildeten Handlungsschritt (das Mädchen erhält einen Brief) und die Art des Briefes (eine Geburtstageinladung), wobei er den Briefumschlag auf der einen und den Briefftext auf der anderen Seite durch eine Fingerbewegung verbindet. Dann liest DIS mit Boris' Zustimmung den Erzähltext vor, und sie identifizieren das darin erwähnte Mädchen (Lena) auf dem Bild. DIS weist Boris auf das Wort "Lena" in der Anrede des Briefftextes hin und liest ihm dann den Brief vor, indem er die einzelnen Wörter mit dem Stift anzeigt und prosodisch markiert. Seine Frage nach der Bedeutung des letzten Wortes (Dani) kann Boris nicht beantworten. DIS nennt ihm den Namen und erklärt ihm die Funktion einer Unterschrift. Dann fasst Boris die nächste Seite an und blättert sie auf DIS' Aufforderung um.

Episode C: Seiten 4–5 (2'20") DIS fordert Boris auf, sich die Doppelseite (Stadtansicht) anzuschauen und ihm bekannte Fahrzeuge und Gebäude zu nennen. Boris nennt zuerst den COOP und weist auf Nachfrage auf das Logo als Erkennungsmerkmal hin. Dann nennt er einen Bus und das Taxi, und weist DIS auf zwei Bildelemente (den Führerstand eines Buses und die Schiebetür des Supermarktes) hin, die er eigenartig findet, und erklärt DIS auf Nachfrage seine Einschätzung. Anschliessend nennt er die MIGROS (und zeigt dabei auf das Logo). DIS weist ihn auf weitere zeichenhafte Bildelemente hin. Das Apothekensymbol ist ihm unbekannt, das Stoppschild erkennt er. Dann weist Boris auf die Menutafel hin und identifiziert sie als Requisite eines Restaurants. Er wundert sich, wo dieses Restaurant sei, inspiziert das Bild genauer, schlägt das Haus mit der Marquise vor und widerlegt im Anschluss an DIS' kritische Reaktion seine These gleich selber. DIS weist Boris auf die oberhalb des Supermarkts gelegene Pizzeria hin, und beide suchen nach der Eingangstür, wobei sie verschiedene Möglichkeiten prüfen und verwerfen. Schliesslich konstatiert DIS einen Fehler des Illustrators, und Boris beginnt die Seite umzublättern. DIS unterbricht ihn dabei, liest ihm noch den Erzähltext vor und fordert ihn dann auf, umzublättern

Episode D: Seiten 6–7 (1'55") Auf DIS' Aufforderung zeigt und benennt Boris auf der neuen Doppelseite (mit einer Szene aus dem Supermarkt) verschiedene Objekte: ein Spielzeugauto, einen Teddybären, Birnen und Coca Cola-Flaschen sowie – auf DIS' Nachfrage – weitere Getränke (Fanta, Rivella und Wasser). DIS weist ihn auf zwei weitere Logos (SBB, COOP) hin, die er beide (erstes lautierend) benennt. Als DIS ihn auffordert, die beiden Banner mit japanischer und deutscher Schrift zu vergleichen, beschreibt er das eine als "chinesisch" und das andere als "richtig". DIS schlägt eine alternative Formulierung vor ("so wie wir schreiben"), und Boris wiederholt seine Aussage in angepasster Form. Die russische Schrift findet Boris etwas eigenartig. DIS meint, sie sei ähnlich, aber nicht gleich wie unsere, und Boris bestätigt das. Anschliessend weist DIS nochmals auf die drei Schriften und ihre Kulturräume hin. Boris ergänzt auf Nachfrage keine weiteren Beobachtungen mehr und blättert die Seite um.

Episode E: Seiten 8–9 (0'50") Boris identifiziert die abgebildete Szene als Geburtstagsfest, und DIS liest den Erzähltext vor. Boris hört aufmerksam zu und weist auch die Torte hin, als im Text davon die Rede ist. DIS' Frage, ob er die Stühle der Kinder (anhand der mit ihren Namen beschrifteten Ballone) identifizieren könne, verneint er. Als DIS nach einzelnen Kindern fragt, tippt Boris bei Lena richtig und bei den vier anderen Kindern falsch. Auf DIS' Aufforderung blättert er die Seite um.

Episode F: Seiten 10–11 (1'25'') DIS weist Boris auf den Briefumschlag hin, und Boris vermutet, das sei eine weitere Geburtstageseinladung. DIS liest ihm zuerst den Erzähltext vor. Dann zeigt und liest bzw. kommentiert er die Wörter und die Zeichnung auf dem Briefumschlag, und Boris bestätigt seine Aussage. Danach liest DIS den Brieftext auf der anderen Buchseite vor, wobei er gelegentlich auf einzelne Wörter oder Bildelemente tippt. Boris identifiziert das im Text umschriebene Tier nicht von sich aus, aber auf DIS' Hinweis hin mühelos. DIS liest die Schlussformel des Briefs, und Boris blättert auf seine Aufforderung hin die Seite um.

Episode G: Seiten 12–13 (1'00'') Boris weist DIS auf den abgebildeten Dinosaurier hin. DIS liest ihm den Erzähltext vor und erkundigt sich nach seinem Lieblingstier. Boris nennt den Tiger und weist darauf hin, dass der im Zoo vertreten sei. DIS beschreibt daraufhin das neue Tiger-Gehege und empfiehlt Boris, seinen Eltern einen Zoobesuch vorzuschlagen. Dann liest er den Erzähltext zu Ende. Als Boris die Seite umblättern will, unterbricht er ihn mit der Frage, ob Dani jetzt schon im Zoo sei. Boris verneint mit Verweis auf das Bild, das Dani in seinem Bett zeigt. Als DIS auf die Traumblase hinweist, in welcher Dani auf dem Rücken eines Elefanten reitet, erklärt Boris, dass er diese Szene träume. Dann blättert er die Seite um.

Episode H: Abschluss (1'05'') Boris klappt das Buch zu. DIS' Frage nach dem Fortgang der Geschichte kann oder will er nicht beantworten. Er spielt mit dem Buch, stellt es auf, dreht es um seine Achse, legt es ab und schiebt es weg. DIS fordert ihn auf, sich vorzustellen, was er selber im Zoo machen würde. Boris würde mit seinem Bruder den Wolf besuchen. Auf DIS' wiederholtes Weiterfragen meint er, er würde sich den ganzen Zoo anschauen. DIS fragt ihn zum Schluss nach seiner Meinung zum Buch, und Boris bestätigt kurz, dass es ihm gefallen habe. Dann beendet DIS die Lesestandserhebung.

Interaktionsmerkmale

Die Lesestandserhebung mit Boris wurde im Hinblick auf fünf Interaktionsmerkmale (Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und zwei Merkmale der sprachlichen Binnenstruktur (Gesprächsanteil, verbale Differenziertheit) untersucht. Die Ergebnisse werden zunächst in einer Matrize dargestellt, die eine Charakterisierung der einzelnen Episoden und den Vergleich mehrerer Episoden erlaubt. Anschliessend werden die Befunde zu den einzelnen Merkmalen episodienübergreifend beschrieben.

	A 1'00"	B 1'25"	C 2'20"	D 1'55"	E 0'50"	F 1'25"	G 1'00"	H 1'05"
Referenzräume	S B	B	B	B	B	B	B (E)	S B E
Involviertheit	*	***			-	-		*****
Initiative und Steuerung		-				-		
interaktive Adaptivität								X
spez. Handlungsmuster	blättern erzählen (erlesen)	blättern erzählen (erlesen) zeigen & benennen zuhören	blättern zeigen & benenn. zuhören	blättern erlesen zeigen & benenn.	blättern erzählen zeigen & bennen zuhören	blättern erzählen zeigen & benennen zuhören	blättern erzählen zeigen & benennen zuhören	blättern
verbale Anteile								
verbale Differenziertheit								

Abbildung 95: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Boris' Lesestandserhebung anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Dauer, Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster)

ter) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Adaptivität: X = Abbruch; Referenzräume: B = im Buch repräsentierte Welt, S = aktuelle Situation, E = lebensweltliche Erfahrung. * = Blickkontakt auch zur Forscherin.

Die Episoden der Lesestandserhebung mit Boris *dauern* zwischen 50 Sekunden und 2 Minuten 20 Sekunden. Zu Beginn (A und B) sowie gegen den Schluss der Sequenz (F bis H) bewegen sie sich ungefähr im Bereich von einer Minute, zwei mittlere Episoden (C und D) dauern etwa doppelt so lang. Die Bezüge zu den verschiedenen *Referenzräumen* sind prototypisch: Die aktuelle Situation wird nur in den beiden rahmenden Episoden (A und H) angesprochen, wenn es darum geht, in die gemeinsame Aktivität einzusteigen bzw. sie wieder abzuschliessen. Das Buch (seine Handhabung und seine Inhalte) ist erwartungsgemäss in allen Episoden thematisch präsent, während Boris' lebensweltliche Erfahrung erst nach Abschluss der Buchaktivitäten bedeutsam wird. Die Sequenz ist damit thematisch sehr homogen, das Gespräch bleibt während langer Zeit (über 6 Episoden bzw. 9 Minuten) ausschliesslich auf den Referenzraum Buch ausgerichtet. Hinweise auf Boris' *Involviertheit* (Lächeln oder Lachen mit Blickkontakt) finden sich in den ersten vier und in den letzten zwei Episoden. Am Anfang (A, B) und am Ende der Sequenz (H) sind die Ausprägungen gering, in den mittleren Episoden (C, D und G) deutlicher. In allen diesen Episoden zeigt sich Boris' Involviertheit im Zusammenhang mit Erfolg bei der Beantwortung von Fragen. In den Episoden C und G verweisen die Befunde auf Boris' besondere Interessen (Restaurant, Lieblingstier), in C und H auf erreichte Übereinstimmungen mit dem Forscher. In den zwei kürzeren und stark durch das Vorlesen geprägten Episoden (E und F) gibt es keine Hinweise auf besondere Involviertheit, in den beiden längsten Episoden (C und D) sind sie dagegen deutlich präsent. Wie Victor blickt auch Boris nicht nur zum Forscher, sondern immer wieder auch zur Kamera bzw. zur dahinter sitzenden Forscherin. Diese Blickkontakte kommen aber nur in den rahmenden Episoden (A, B und H) vor und sind insbesondere in der letzten Episode, als die gemeinsame Buchbetrachtung bereits abgeschlossen ist und Boris die Fragen des Forschers eher widerwillig beantwortet, stark ausgeprägt. Sie scheinen damit im Zusammenhang mit Unsicherheit (beim Ein- und Ausstieg in die gemeinsame Aktivität) und evtl. Uneinigkeit (betreffend Fortsetzung des Buchgesprächs über die Lektüre hinaus) zu stehen. *Insgesamt* zeigt sich bei Boris ein deutliches Verlaufsmuster: Die rahmenden Gesprächsphasen sind tendenziell kürzer und auch situationsbezogen, Boris ist weniger involviert und sein Blickkontakt zur Forscherin ist intensiver. Dazwischen liegt eine Gesprächsphase der vertieften Auseinandersetzung mit dem Buch: Die Episoden dauern länger, sind ausschliesslich buchbezogen, Boris ist stärker involviert und interagiert nur mit dem Forscher. Diese mittlere Phase wird durch eine Vorlesephase zwischenzeitlich beschleunigt, in welcher Hinweise auf Boris' Involviertheit fehlen.

Die Befunde zur *Initiative und Steuerung* sind mit diesem Muster kompatibel: Boris nimmt in den ersten beiden Episoden (A und B) wenig bzw. gar keinen Einfluss auf den Interaktionsverlauf, bringt sich aber in den beiden folgenden Episoden deutlich stärker ein, indem er eigene Themen setzt (Bus und Restaurant in C) und eine bekannte Aufgabenstellung auf einer neuen Buchseite autonomer bearbeitet (in D). In den vom Forscher beschleunigten Episoden (E bis G) ist sein Einfluss erwartungsgemäss wieder deutlich geringer. Der Befund zur letzten Episode (H) ist ambivalent: Zwar setzt Boris mehrere thematische Impulse, das Gespräch bleibt aber angestrengt und brüchig. Die *Adaptivität* seines Handelns ist von der ersten bis zur zweitletzten Episode konstant stark ausgeprägt. Auch in der letzten Episode (H) reagiert Boris inhaltlich passend auf die Beiträge des Forschers, er beendet aber auch mehrere Sprechereignisse – einmal auch unter Nichtbeachtung einer Anschlussersparung (als er auf eine Frage des Forschers nicht eingeht). *Insgesamt* wird diese Sequenz deutlich stärker vom Forscher definiert, Boris bringt sich aber in der vertiefenden Phase auch mit ein und interagiert mit Ausnahme der etwas konflikthafteren Schlussphase immer sehr adaptiv.

Literale *Handlungsmuster* sind während der gesamten Sequenz präsent und – mit Ausnahme der letzten, stärker situationsbezogenen und aushandlungsbedürftigen Episode – immer deutlich oder markant ausgeprägt. Das *Blättern* zieht sich durch alle acht Episoden und bietet Boris viel Gelegenheit zur Beteiligung. Boris nutzt es von Anfang an initiativ: Er hebt die Seiten an (in A, D, G, H) und blättert sie unaufgefordert um (in A, C, D, G, H), um die Buchbetrachtung voranzubringen. Er drückt und hält die Buchseiten flach (in B, C, D, F, G), rückt sich das Buch zurecht (in A, C, E, F) oder nimmt es vom Tisch auf (in D), um die Bilder besser zu sehen. Er blättert rasch zurück, wenn er mehrere Seiten auf einmal umgeblättert hat (in F). Daneben blättert er die Seiten auch reaktiv – auf Geheiss des Forschers – um (in A, B, C, E, F). Das Buch ist während der gesamten Sequenz immer in Boris' Händen, der Forscher berührt es nur punktuell (in A, F, G und H). Die kompetente Handhabung und durchgängige Kontrolle des Buches durch Boris, aber auch sein beiläufiges Spiel mit den Seitenrändern oder dem ganzen Buch beim

Sprechen und Zuhören (in A, C, G) zeigen, dass Boris dieses Handlungsmuster initiativ, sicher und variantenreich nutzt. Das *Erzählen* ist in jenen Episoden präsent, in welchen die Figuren und der Handlungsverlauf der Geschichte prominent abgebildet sind (in A, B, E, F und G). In der Regel reagiert Boris auf (oft mehrmalige) Aufforderungen des Forschers: Er beschreibt in knapper Form das Grundthema der Geschichte (in A) oder einen Handlungsschritt (in B), spezifiziert einzelne Elemente der Geschichte (in A, B und F), bestätigt einen Kommentar des Forschers zum vorgelesenen Erzähltext (in B) oder erklärt scheinbar widersprüchliche Bildinformationen (Danis Erleben und Traum, in G). Aus eigener Initiative erzählt Boris kaum. Nur in der Episode E benennt er spontan die dargestellte Szene. Die Frage des Forschers nach dem Fortgang der Geschichte (in H) lässt er unbeantwortet. Diese Befunde zeigen, dass Boris das Handlungsmuster Erzählen vorwiegend reaktiv und rezeptiv nutzt. Auf die vom Forscher initiierten Bezüge zur Geschichte kann er aber jederzeit angemessen reagieren. Das *Zeigen und Benennen* ist ein weiteres Handlungsmuster, das Boris bis auf Anfangs- und Schlussepisoden während der ganzen Sequenz nutzt. Während der Forscher in den Episoden A und B durch globales Zeigen auf die Geschichte und durch gezieltes Zeigen auf Schrift (den Erzähltext, einzelne Wörter) hinweist, zeigt Boris bereits beim Zählen (in A, s. unten) auf einzelne Bildelemente und beginnt in B, sie auch zu benennen. In den beiden folgenden Episoden (C und D), bei welchen die detailreichen Darstellungen der Schauplätze Stadt und Supermarkt im Zentrum stehen, zeigt und benennt Boris zahlreiche Bildelemente – in C vorwiegend auf Anregungen des Forschers reagierend, in D vermehrt auch von sich aus initiiierend. In E führen beide das Muster gemeinsam aus, indem der Forscher ein Zielobjekt benennt und Boris es auf dem Bild zeigt. Danach (in F und G) zeigt und benennt Boris nur noch punktuell. Wie das Blättern ist das Zeigen und Benennen von Bildelementen Boris vertraut: Er nutzt es initiativ, reaktiv und in Kooperation mit dem Forscher. Wenn es (wie in den Episoden C und D) zum leitenden Handlungsmuster wird, ermöglicht es ihm zunehmende Selbständigkeit. Auch mit dem *Zuhören* beim Vorlesen scheint Boris vertraut zu sein: Er reagiert schnell und angemessen auf Bezugnahmen des Forschers auf den vorgelesenen Text (in B, F), verfolgt den Stift des Forschers mit dem Blick, wenn dieser seinen Leseprozess anzeigt (in B, F), bezieht sich durch Blickzuwendung oder Zeigen auf Bildelemente, die im Text erwähnt werden (in E, F, G) und kommentiert einmal (in E) spontan den Erzähltext. Damit beweist er beim Zuhören Sicherheit, Flexibilität und – innerhalb der Möglichkeiten dieses stark rezeptionsorientierten Handlungsmusters – auch Ansätze zur Initiative. Zwei weitere Handlungsmuster kommen in dieser Sequenz deutlich seltener vor: Das *Erlesen* von Wörtern durch Nachfahren und Lautieren der Buchstaben wird zunächst (in A und B) vom Forscher modelliert und von Boris als Novize "nur" mitverfolgt und nachvollzogen. Später – in der Episode D – erliest Boris dann spontan und nach demselben Muster ein ihm bekanntes Akronym (SBB). Hier scheint Boris durch Verständnis und Anwendung des Handlungsmusters mehr Initiative und Produktivität zu gewinnen.

Boris' *Sprechanteil* ist in dieser Sequenz insgesamt wesentlich geringer als jener des Forschers. Nur in den beiden mittleren Episoden C und D beteiligt sich Boris im vergleichbaren Umfang am Gespräch. In diesen längeren Episoden sind auch die Merkmale Initiative und Steuerung sowie Involviertheit stärker ausgeprägt. Der höhere Sprechanteil untermauert damit die besondere Intensität dieser Gesprächsphase. Auch die *sprachliche Differenziertheit* von Boris' Äusserungen ist in der Episode C ausgeprägter als in den meisten anderen. Dieser Befund lässt sich gut damit erklären, dass Boris in dieser Episode mehrere kritische Kommentare zu den abgebildeten Sachverhalten anbringt und damit vergleichsweise lange erklärende und argumentierende Sprechereignisse anstösst, die mehr und differenziertere sprachliche Ausdrucksmittel erfordern (zum Vergleich: in D spricht Boris ebenfalls vergleichsweise viel, aber vorwiegend im Rahmen des sprachlich weniger anforderungsreichen Handlungsmusters Zeigen und Benennen). Auch Boris' differenziertere Sprache in der letzten Sequenz (H) kann so erklärt werden: Hier geht es darum, ein hypothetisches Erlebnis (also eine innere Vorstellung) zu repräsentieren, was ebenfalls differenziertere sprachliche Mittel erfordert.

Literale Fähigkeiten

Welche literalen Fähigkeiten realisiert Boris in dieser Sequenz? Im Folgenden werden die Analyseergebnisse geordnet nach den fünf Dimensionen von Literalität berichtet sowie anhand von Transkriptauszügen exemplarisch veranschaulicht und interpretiert. Abschliessend werden die für Boris' Lesestandserhebung charakterisierenden Befunde zusammengefasst und eingeschätzt (das Vorgehen wird im Kapitel 6.4 detailliert beschrieben).

Einzelne Dimensionen von Literalität

Konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten* zeigt Boris in dieser Sequenz beim Thematisieren von Erlebnissen (z.B. einem Zoobesuch), von eigenen Gedanken und Gefühlen (z.B. seinem Wissen oder seiner Vorliebe), von zukünftigen (unmittelbar bevorstehenden) Aktivitäten und von vorgestellten möglichen Sachverhalten (einem weiteren Zoobesuch). Boris' Beiträge sind in der Regel reaktiv und knapp: Er beantwortet die Fragen des Forschers und initiiert oder elaboriert diese Sprecherereignisse nicht selber.

*DIS: Oder was würsch du am liebste im Zoo mache? BORIS: Ich? DIS: Mit ere Tante oder emenä Unggle? (2s; Boris dreht das aufgestellte Buch um seine Achse, blickt SKU lange an, lässt das Buch gleichzeitig mit der Vorderseite nach oben auf den Tisch zurückgleiten, blickt kurz auf das Buch, &) BORIS (schiebt sich etwas vom Tisch weg): Also (% , blickt zu Sku) wänn ich dete wär, (legt die Hand auf das Buch, &) würd ich mit mim Brüeder scho zum Wolf (% , schiebt das Buch etwas von sich, &). DIS: Zum Wolf? BORIS (zurückgelehnt): Ja. ... (% , spielt mit der Faust auf der Tischkante). DIS: Und * was würsch det mache? BORIS (bei * , & , mit schrägem Kopf): Im Zürizoo simmer scho mal. DIS: Ja ... (2s) (Boris blickt zu Sku)*

DIS: Was würsch na mache suscht? BORIS (blickt ins Unbestimmte): Susch? (Er lehnt sich auf die andere Seite.) DIS: Wänn d' en ganze Tag (Boris blickt zu Sku) im Zoo wär sch? BORIS (legt den Kopf in dir linke Hand, blickt ins Unbestimmte): En ganze Tag? ... (&) De \$ ganz Zoo go aluege\$. DIS: Mhm. (Boris % , blickt zu Sku, \$) BORIS: Ja. ?Chönnnt? (blickt ins Unbestimmte, \$) mer scho.

Protokollauszug 53: Boris beantwortet Fragen des Forschers zu einem hypothetischen Zoobesuch. **fett** = Äusserungen von Boris. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

In dieser Passage lädt der Forscher Boris ein, sich einen eigenen Zoobesuch vorzustellen (zuvor hatte Boris gesagt, er wisse nicht, was der Protagonist Dani beim Zoobesuch mit seiner Tante noch erleben werde). Damit vollzieht er einen Wechsel des Referenzraums von der fiktiven Geschichte zu einer hypothetischen lebensweltlichen Erfahrung, den er durch die Betonung des "du" deutlich markiert. Boris vollzieht diesen Wechsel mühelos. Zunächst sichert er durch seine Rückfrage ("Ich?") sein korrektes Verständnis. Anschliessend baut er sich eine Vorstellung auf, wobei er vom Forscher abgewandt ist und das Buch manipuliert. Dann signalisiert er durch Blickkontakt und "Also" den Anschluss an die Frage des Forschers, rekapituliert mit Blick auf die ZuhörerIn die Aufgabenstellung bzw. Referenzraumorientierung ("Wenn ... wäre" markiert ein hypothetisches Geschehen, "ich" das eigene Erleben, "dort" die Referenz auf das Thema Zoobesuch und die Berührung des Buchs den Bezug zur Geschichte), adressiert durch Blickkontakt den Forscher, stellt ihm seine inhaltliche Kernaussage zu und signalisiert durch Abwendung des Blicks, Manipulation des Buchs und erneute Zuwendung den Abschluss seines komplexen Zugs und die Übergabe des Rederechts an den Forscher. Dieser reagiert zunächst nur verständnissichernd ("Zum Wolf?"), und Boris erfüllt diese Anschlussersparung mit seiner Bestätigung. Danach wendet er sich ab (und – mit der Faust spielend – wieder seinen Gedanken zu). Als der Forscher zu einer Anschlussfrage ansetzt, hat auch Boris eine Elaboration bereit: Er adressiert den Forscher wieder mit dem Blick und wechselt den Referenzraum vom hypothetischen zum realen, konkreten, historischen Erleben ("Im Zürichzoo waren wir schon mal [beim Wolf]"). Der Forscher begnügt sich erneut mit einer Empfangsbestätigung, geht nicht inhaltlich auf Boris ein und weist damit implizit sein Angebot zurück, worauf dieser den Blickkontakt zur Forscherin sucht. Mit dem nächsten Zug bestätigt sich das nicht-adaptive Handeln des Forschers: Er weist den von Boris vorgeschlagenen Wechsel des Referenzraums zurück und versucht Boris dazu zu bewegen, seine Schilderung eines hypothetischen Zoobesuchs weiter auszubauen. Zunächst reagiert Boris zögernd: Er wendet sich zwar seinen Vorstellungen zu (Blick ins Ungewisse), begnügt sich aber mit einer verstehenssichernden Wiederholung ("sonst") und distanziert sich räumlich etwas vom Forscher. Dieser verleiht seiner Erwartung Nachdruck, bietet Boris aber durch eine Konkretisierung ("einen ganzen Tag") auch Unterstützung beim Aufbau seiner Vorstellung an. Boris überprüft zunächst die Rolle der Forscherin (sie mischt sich weiterhin nicht ein). Dann geht er auf den Zug des Forschers ein: Er wendet sich erneut seinen Vorstellungen zu (Kopf aufgestützt, Blick ins Ungewisse), verschafft sich durch die vergewissernde Wiederholung der Konkretisierung ("Einen ganzen Tag?") etwas Zeit und liefert dem Forscher lächelnd die "geschuldete" Antwort ab. Dieser evaluiert Boris' Zug zwar positiv, dabei aber wenig anerkennend, worauf Boris die Zustimmung der Forscherin sucht und sich seine Antwort

schliesslich selbst nachdrücklich betätigt ("Ja. Das könnte man schon."). Im Anschluss an diese Passage wechselt der Forscher das Thema und erkundigt sich, wie Boris das Buch gefallen habe. Boris antwortet positiv, aber sehr knapp, und der Forscher verabschiedet sich von ihm.

Die Analyse zeigt, dass Boris die Fähigkeiten besitzt, um über mehrere Züge hinweg Gedankengänge zu ko-konstruieren, um Vorstellungen hypothetischen Erlebens aufzubauen, um sie mit angemessenen Mitteln (der Konjunktion "wenn", Konjunktivformen) sprachlich zu repräsentieren, und um Wechsel zwischen den Referenzräumen "fiktives Geschehen", "hypothetisches" und "reales, historisches" Erleben sowohl nachzuvollziehen als auch selbst zu initiieren. Dabei scheint es Boris näher zu liegen, über reale lebensweltliche Erfahrungen zu sprechen, während der Forscher ihn dazu drängt, hypothetisches Erleben zu thematisieren – wohl in Anlehnung an die letzte Aufgabe der Lesestandserhebung (der Hypothesenbildung im Hinblick auf den weiteren Handlungsverlauf der Geschichte) und teilweise unter Missachtung diskursiver Regeln (Aufnahme thematischer Impulse, positive Evaluation).

Im Kontrast zur vorwiegend reaktiven Thematisierung erlebter, innerer, zukünftiger und hypothetischer Sachverhalte zeigt Boris beim Erschliessen medial repräsentierten Sachwissens deutlich mehr Initiative: Es gibt verschiedene Belege dafür, dass er im Bild dargestellte Sachverhalte von sich aus mit seinem Weltwissen in Bezug setzt und auf dieser Grundlage beurteilt (ein unrealistischer Bus, eine eigenartige Tür), zuordnet (zu einer Menutafel gehört ein Restaurant) und genauer untersucht (wie kommen die Gäste ins Restaurant im erste Obergeschoss?).

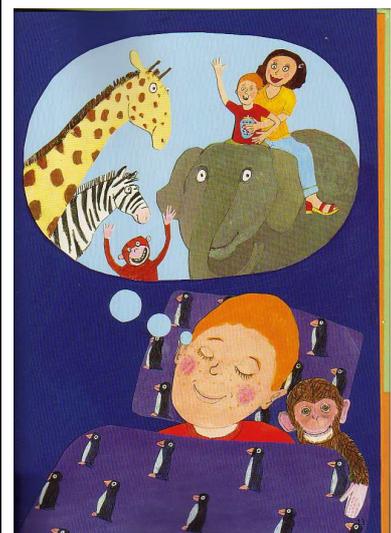
Konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten* zeigt Boris erstens beim Thematisieren der Geschichte von Danis Geburtstag: Er bestätigt Aussagen des Forschers (z.B. über die Funktion von Danis Unterschrift auf der Einladung), umschreibt das Thema der Geschichte (den Geburtstag eines Jungen), einen dargestellten Handlungsschritt (Lena erhält die Einladung) oder eine Szene (das Geburtstagsfest) und klärt mit dem Forscher das Verhältnis von Erleben und Traum der Hauptfigur:

(Boris greift mit dem Daumen unter die Seite und blättert sie halb um.)

*DIS (deutet mit der Hand auf die Seite): Was isch jetzt da los? (Er nimmt den Stift aus der anderen Hand und deutet damit auf das gerade weggeblätterte Traumbild auf der Seite 13). DIS: Muesch mal luege bi dem Bild. (Boris legt die Seite 13 wieder zurück.) BORIS (berührt mit dem Finger mehrere Tiere in Danis Traumblase): **Tier.***

*DIS: Isch er (BORIS (streicht mehrmals über eine Stelle im Bild): ???) dänn jetzt scho im Zoo? BORIS (&, %): **\$Nn, nei, im Bett\$.** (Boris tippt mehrmals mit dem Finger auf das Bett, &)*

*DIS: Und wieso isch dänn (tippt mit dem Stift auf die Traumblase; Boris %, blickt auf die Stelle) das? ... BORIS: **Er träumt.** (Boris &, \$, blättert die Seite halb um.) DIS: Genau. (Boris %, blättert die Seite ganz um.)*



Protokollauszug 54: Boris klärt mit dem Forscher das Verhältnis von Erleben und Traum der Hauptfigur. **fett** = Äusserungen von Boris. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, ??? = Verständnis unklar

Als Boris bereits weiterblättert, weist ihn der Forscher nachdrücklich auf eine Buchseite hin, die Dani einerseits schlafend in seinem Bett und andererseits auf einem Elefanten reitend zeigt: Er vollzieht zunächst eine globale Zeigegeste, formuliert dann eine Frage, die das auf dieser Seite abgebildete Geschehen problematisiert ("Was ist denn hier los?"), verstärkt den Bildbezug mit einer zweiten, spezifischere Zeigegeste und doppelt mit direkt an Boris gerichteten und explizit auf das Bild bezogenen Anweisung nach ("Du musst dir mal dieses Bild anschauen."). Boris unterbricht den Prozess des Weiterblätterns und reagiert zunächst routinemässig, wie er das im Verlauf der Lesestandserhebung oft und zur

Zufriedenheit des Forschers gemacht hat: Er berührt die Bildstelle und benennt den Bildinhalt ("Tiere."). Als der Forscher mit seiner Frage ("Ist er denn jetzt schon im Zoo?") ein Missverständnis inszeniert, verlässt auch Boris die Routine: Er stellt kurz den Blickkontakt zum Forscher her und beantwortet dann lächelnd seine Frage ("Nein, im Bett."). Beides – der prüfende Blickkontakt und das Lächeln – weisen darauf hin, dass Boris die Frage des Forschers als fingiert erkannt hat. Er verleiht seiner Antwort durch wiederholtes Berühren des schlafenden Dani Nachdruck und schaut dann wieder zum Forscher – wohl in neugieriger Erwartung seines nächsten Zugs. Der Forscher führt das Spiel weiter und inszeniert mit seiner zweiten, deiktisch und gestisch auf den reitenden Dani bezogenen Frage einen Widerspruch ("Und weshalb ist dann das hier?"). Boris folgt der Zeigegeste mit dem Blick, gibt die den Widerspruch auflösende Antwort ("Er träumt."), blickt wieder zum Forscher, lächelt und beginnt die Seite wieder umzublättern. Er scheint zu wissen, dass er damit die Erwartung erfüllt und das Spiel beendet hat. Als der Forscher seine Antwort positiv evaluiert hat, wendet er den Blick wieder ab und blättert ganz um. In dieser Passage beweist Boris grosse Sicherheit im Umgang mit mehreren Perspektiven einer Geschichte (der Aussensicht der Erzählerin / des Erzählers und der Innensicht der Figuren) und im Verständnis der visuellen Mitteln zu deren Darstellung: Er durchschaut die Inszenierung des Forschers, spielt seine Rolle in diesem Spiel und nennt mühelos die erklärende Lösung. Seine Aussagen über die Geschichte werden aber hier wie auch im früheren und späteren Verlauf der Sequenz (fast) ausnahmslos vom Forscher initiiert.

Zweitens beweist Boris fiktionale Fähigkeiten, indem er wiederholt für die Geschichte relevante Informationen (z.B. Danis Alter oder die Übergabe der Einladung an Lena) aus dem Bildmaterial erschliesst oder Informationen aus dem vorgelesenen Text (z.B. über Lena oder den Geburtstagstisch) mit den Bildern in Beziehung bringt. Drittens gibt es viele Belege dafür, dass Boris dem vorgelesenen Erzähltext aufmerksam zuhört (Aussagen mit dem Blick auf den Bildern nachvollzieht oder kurz bestätigt) und ihn auch versteht (z.B. wenn er ein wichtiges Wort nachspricht, eine passende Bildreferenz zeigt, ein im Text formuliertes Rätsel löst oder in einer Äusserung an den vorgelesenen Text anschliesst). Damit erweist sich Boris als erfahrener und kompetenter Rezipient von Geschichten in sprachlichen und bildlichen Repräsentationsformen, der unter Anleitung fiktionale Inhalte auch thematisieren kann.

Schriftbezogene *medial schriftliche Fähigkeiten* zeigt Boris, wenn er konventionelle Symbole (Verkehrstafeln und Logogramme wie COOP, Coca-Cola oder SBB)¹⁰⁴ erkennt, verschiedene Schriftsysteme unterscheidet und spezifiziert (Japanisch als "Chinesisch", Deutsch als "richtig" und Russisch als "komisch") und den Forscher beim Erlesen von Wörtern (Dani, Lena) und Textabschnitten genau beobachtet. Zudem spricht er zweimal das vorgelesene Wort "Dani" ganz leise nach, und einmal folgt er dem Modell des Forschers und erliest ein ihm bekanntes Akronym (SBB):

DIS: Was isch (fährt mit dem Stift über das SBB-Logo) das da?



BORIS (fährt mit dem Finger dem Logo nach): Das? DIS: Mhm. BORIS (&): 's SBB-(%)Zeiche. (Er zeichnet mit dem Finger das Grafikelement nach.) DIS: Ja. BORIS: Da. DIS: Genau. ...

BORIS (fährt mit dem Finger dem Schriftelement nach, artikuliert ganz leise): >Es Be Be <.

Protokollauszug 55: Boris erliest das Akronym SBB. & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, >...< = leise gesprochen

Nachdem der Forscher Boris deiktisch und gestisch auf das Logo aufmerksam gemacht hat, versichert sich Boris zunächst der gemeinsamen Bildreferenz ("Das?"). Dann adressiert er den Forscher mit dem Blick und überliefert ihm seine Antwort. Dabei gibt er nicht nur die Bedeutung des Logos an, son-

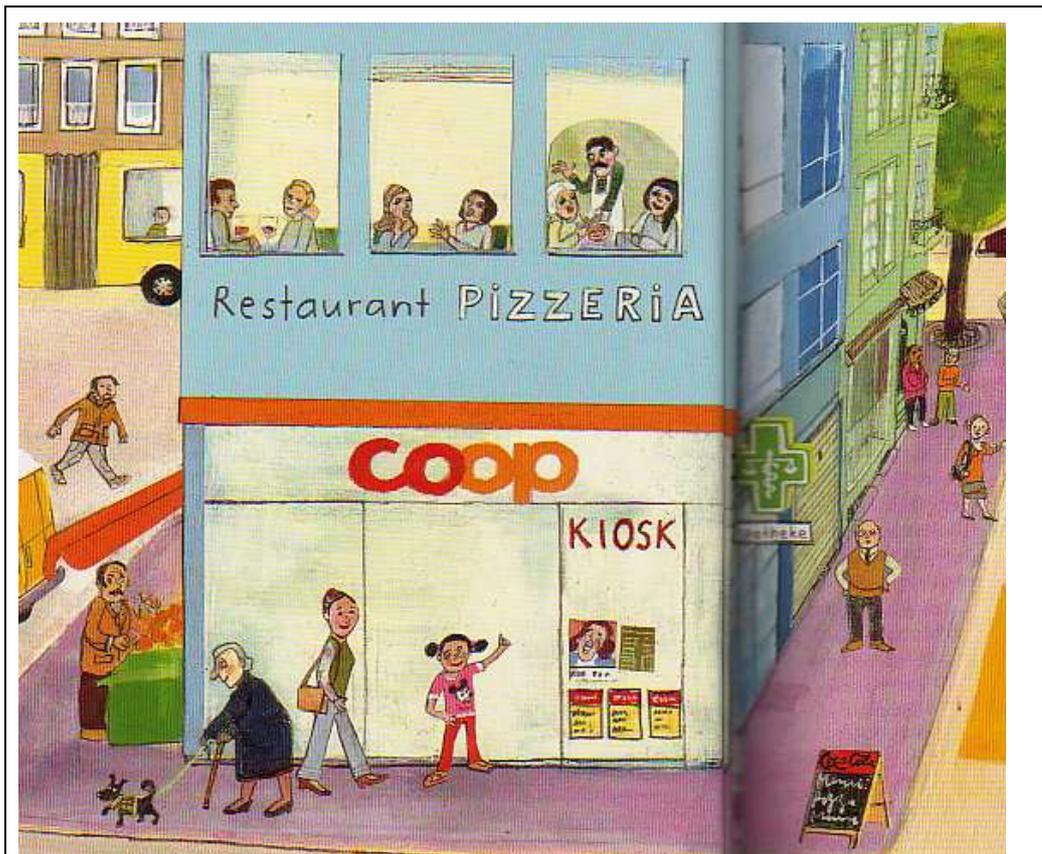
¹⁰⁴ COOP ist eine Schweizer Supermarktkette, SBB steht für "Schweizerische Bundesbahnen"

dem expliziert auch dessen semiotische Natur (als "Zeichen"), wobei dessen Bildreferenz durch Nachfahren des Grafikelements (oben weiss auf rotem Grund) noch präzisiert. Der Forscher evaluiert seine Aussage positiv, Boris betont die Referenz nochmals deiktisch und erhält dafür eine zweite, stärker markierte positive Bestätigung. Danach überträgt Boris diese Strategie auf das Schriftelement des Logos: Wie er es früher in dieser Sequenz wiederholt beim Forscher beobachtet hat, fährt er mit dem Finger langsam der Buchstabenfolge langsam entlang. Dabei artikuliert er die Namen der drei Buchstaben je einzeln (der Forscher hat in seinen Modellhandlungen einmal die einzelnen Silben und mehrmals die ganzen Wörter artikuliert). Diese Passage ist der einzige Beleg für das aktive Erlesen von Schrift. Boris dürfte dieses Wagnis hier eingehen, weil er die Bedeutung des Akronyms bereits kennt, auf eine bewährte, auch vom Forscher angewandte Strategie zurückgreifen kann und durch sein vorhergehendes Erfolgserlebnis gestärkt ist.

In der funktionsgemässen Handhabung des Bilderbuchs erweist sich Boris als sehr gewandt: Er dreht es sofort in die richtige Lage, öffnet es korrekt, blättert sorgfältig um, korrigiert sich, wenn er mehrere Seiten erwischt hat, hält bei Bedarf inne oder blättert zurück, rückt das Buch zurecht, beugt sich über die Seiten oder nimmt das Buch zu sich hoch, um ein Detail genauer zu betrachten, klappt das Buch routiniert zu und spielt beiläufig damit, wenn es nicht mehr gebraucht wird.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten zeigt Boris fast ausschliesslich beim Erklären: Er hört genau zu, wenn der Forscher Sachverhalte erklärt, und bestätigt seine Aussagen (z.B. zu unterschiedlichen Schriften). Er erklärt seine eigenen Aussagen auf Nachfrage und spontan (z.B. weshalb die Darstellung des Buses unrealistisch sei), kommentiert Darstellungen im Bilderbuch (z.B. eine eigenartige Ladentür), konstatiert Sachverhalte seiner Lebenswelt (das Tigergehege im Zoo von X-Stadt) und kommentiert sein eigenes Handeln (beim Umblättern). In einem längeren Gespräch über ein abgebildetes Restaurant erklärt er besonders elaboriert, indem er seine eigenen Aussagen kritisch diskutiert, zu klärende Fragen konstatiert und Hypothesen formuliert:

*DIS (schaut auf die Seite 5): U::nd ... was häts na? BORIS (hält den Finger auf eine Werbetafel mit Coca-Cola-Kopf und handschriftlichem Menu 'Pizza'): @ (umkreist die Tafel mit dem Finger, begleitet die Kreisbewegung stimmlich:) \$Nnn.\$ (&) (DIS: \$Th\$!) (%) **Vomene Restaurant. Aber** (schlägt mit dem Handrücken auf die Stelle:) **wo häts da es Restaurant?** (Er fasst das Buch oben und unten am Bund, rückt es etwas zurecht und spannt mit den Fingern die Seiten, so dass die Stellen beim Bund flacher werden.) DIS (schiebt sich näher neben ihn, lehnt sich über die Stelle, den Stift zum Zeigen bereit): Nimmt mich au wunder. BORIS (hält den Finger auf die Marquise beim Nachbarhaus): **Da.** (\$) DIS (fixiert die Stelle): Meinsch? ... (Boris zieht den Finger zurück, zuckt leicht mit den Schultern, drückt die beiden Buchseiten flach.) BORIS: **Villicht ... aber** (er hält den Finger auf die Tafel) **dänn müssti 's Schild nöd * da sii, dänn mösst's da** (zeigt auf den Gehsteig bei der Marquise) **si.** DIS (bei *, richtet sich auf): Ah, weisch was? Nei, nei, nei, nei, nei. Lueg jezt, ich weiss werum. Lueg, da (tippt mit dem Stift mehrmals auf das Restaurant auf Seite 5) **obe isch 's Restaurant, im erste Stock.** BORIS: **\$Mhm\$.** ... DIS: **Da stah nämlich no** (er fährt dem Wort entlang): **Pizzeria.** ...*



*BORIS (zieht wieder mit beiden Händen die Seiten flach): **Dänn muemer irgendeswo ine.** ... (Er zeigt auf eine Stelle:) **Da ine?** (&, \$) DIS: Villicht. (%) BORIS: **?Villicht isch's? es Coop-** (DIS rückt näher neben ihn, lehnt sich über die Seite.) **Restaurant.** DIS: Stimmt, isch *komisch. BORIS (bei *): **Aber da chunnt mer ja gar** (tippt mit dem Finger auf das Restaurant) **nöd ine.** DIS: Villicht häts da hine (zeigt auf die Hausecke) na e Türe, aber dänn wärs Schild (zeigt auf die Werbetafel) nöd da. Aber das (fährt mit dem Finger über den Eingang zur Apotheke) isch ja d'Türe ... äh nei, das isch d'Apothek. (Er zieht den Finger wieder zurück.) ... Fff. ... Weiss au nöd. Da hends end Fehler gmacht. (Boris legt die Hand auf die Seite 5, zieht die Schultern etwas hoch, & und \$. DIS richtet sich auf. Boris %, fasst die Seite 5 an, &, blättert die Seite halb um.)*

Protokollauszug 56: Boris und der Forscher suchen nach Erklärungen für unklar dargestellte Sachverhalte. **fett** = Äusserungen von Boris. \$ = leise lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Unmittelbar vor dieser Passage hat der Forscher Boris im Rahmen des Handlungsmusters "zeigen und benennen" nach verschiedenen Zeichenträgern gefragt. Er hat den Apotheken-Leuchtkörper mit dem Stift umkreist und Boris die ihm unbekannte Bedeutung erklärt. Dann hat er auf das Stopp-Schild gezeigt, und Boris hat es korrekt benannt. Nun übergibt der Forscher mit seiner Frage ("Was hat es noch?") die Initiative an Boris. Dieser handelt genau nach dem Modell des Forschers: Er wählt einen weiteren Zeichenträger (die Menutafel eines Restaurants) aus, umkreist sie ebenfalls (mit dem Finger) und signalisiert durch einen akustischen Platzhalter ("Nnn."), dass er die Bezeichnung nicht kennt. Als der Forscher sein Lächeln bestätigend erwidert, ohne ihm die gesuchte Bezeichnung anzugeben, erklärt er die Tafel – wie es der Forscher bei der Apotheke auch getan hat – durch Angabe des ihr zugehörigen Lokalität ("Von einem Restaurant."). Sein Lachen bei der Auswahl der Menutafel und sein Lächeln beim Umkreisen der Bildstelle weisen darauf hin, dass ihn das Restaurant stärker interessiert als die vorher benannten Objekte (z.B. weil der Begriff mit angenehmen lebensweltlichen Erfahrungen verbunden sein könnte). Dieses Interesse dürfte zusammen mit dem ermutigenden Handeln des Forschers dazu beitragen, dass Boris an dieser Stelle das Handlungsmuster verlässt und eine vertiefende Auseinandersetzung mit den abgebildeten Sachverhalten und ihrer Darstellung initiiert: Er kündigt seinen Klärungsbedarf durch den Widerspruchs-

marker "aber" an, expliziert ihn in seiner Frage ("Wo hat es hier ein Restaurant?") und signalisiert durch sein praktisches Handeln (das Buch zurechtrücken, die Seite flach spannen), dass er diese Frage nun klären möchte. Der Forscher macht durch sein praktisches Handeln (näher rücken, sich über das Buch Lehnen, den Stift zum Zeigen bereithalten) und seine sprachliche Aussage ("Nimmt mich auch wunder.") deutlich, dass er Boris' Vorschlag zustimmt und sich an diesem Vorhaben beteiligen will. Nun gibt Boris eine erste Antwort auf seine Fragestellung. Als sie vom Forscher nicht positiv, sondern offen und zweifelnd evaluiert wird, relativiert Boris den Gültigkeitsanspruch seiner Aussage: Er zieht den zeigenden Finger zurück, zuckt mit den Schultern und macht seine Unsicherheit explizit ("vielleicht"). Gleichzeitig zeigt er durch das erneute Flachziehen der Seiten und den Marker "aber" an, dass er die Frage weiterverfolgen will. In seinem nächsten Zug ("Dann müsste das Schild nicht hier sein, dann müsste es hier sein.") widerlegt er nun mit einem logischen Argument seine erste Hypothese. Er bietet damit nicht einfach eine zweite, alternative Antwort an, sondern vertieft seine eigene Aussage kritisch reflektierend sein Verständnis des Sachverhalts. Dabei wird er aber vom Forscher unterbrochen, der sich die Klärung der Frage auch zur Aufgabe gemacht hat und damit selbst stark involviert ist: Er fällt ihm ins Wort, signalisiert seine Erkenntnis ("Ah!"), macht ihm ein Erklärungsangebot ("Weisch was?"), evaluiert Boris' ursprüngliche Antwort nachdrücklich als unzutreffend ("Nei, nein, nein, nein, nein."), beansprucht seine Aufmerksamkeit ("Schau jetzt."), legitimiert sein Erläuterungsrecht ("Ich weiss warum."), lenkt seinen Blick explizit ("Schau, hier") und praktisch (mit dem Stift zeigend) auf die kritische Bildreferenz, formuliert die Antwort auf Boris' Ausgangsfrage ("Hier oben ist das Restaurant.") und schiebt eine elaborierende Erklärung des Sachverhalts nach ("im ersten Stockwerk."). Boris scheint es darob die Sprache zu verschlagen: Er bestätigt die Lösung des Forschers lächelnd, äussert sich aber nicht weiter dazu, worauf dieser als Beweis für seine Hypothese die Beschriftung des Restaurants ("Pizzeria") vorliest (ein Argument, welches Boris mangels Dekodierfähigkeiten selbst nicht überprüfen kann). An dieser Stelle – seine Frage ist überzeugend beantwortet – könnte Boris sein Vorhaben ohne Weiteres abschliessen. Stattdessen ergreift er erneut die Initiative: Er markiert durch das Flachziehen der Seite sein weiter bestehendes Interesse und formuliert dann – mit einer Schlussfolgerung ("Dann ...") an die Aussage des Forschers anschliessend – die weiterführende Fragestellung nach dem Eingang des Restaurants ("... muss man hier irgendwo rein[kommen]."). Der Forscher hält sich zurück, und Boris schlägt ihm vorsichtig (fragend und lächelnd) eine Antwort vor. Sie wird vom Forscher erneut offen evaluiert ("vielleicht"), diesmal ist diese Offenheit aber in der Sache begründet und nicht als Zweifel an Boris' Hypothese zu verstehen. Wieder schliesst Boris mit seinem "Vielleicht ..." explizit an diese Offenheit an, fährt dann aber – der Reaktion des Forschers präzise angepasst – nicht mit einer selbstkritischen Überprüfung seiner Hypothese weiter, sondern mit einer untermauernden Erklärung ("... ist es ein COOP-Restaurant."). Der Forscher bestärkt seine Beteiligung an Boris' Vorhaben und sein inhaltliches Interesse, indem er wieder näher zu Boris hinrückt und sich über die Buchseite lehnt. Mit seiner nächsten Äusserung ("Stimmt, das ist komisch.") schliesst er aber nicht an Boris' Erklärung an, sondern bestätigt verzögert die Relevanz der neuen Fragestellung bzw. die Irritation durch den dargestellten Sachverhalt. Nun ist es Boris, der dem Forscher ins Wort fällt: Er signalisiert mit "Aber ..." seinen Einspruch und stellt ein Dilemma, ein (für ihn, aufgrund der Bildinformationen) unlösbares Problem fest ("... da kommt man ja gar nicht rein."). In der Folge formuliert der Forscher zwei weitere Hypothesen, die er beide – vielleicht dem Modell von Boris folgend, sein Handeln damit auf jeden Fall bestätigend – selbstkritisch widerlegt. Dann deklariert er sein Scheitern bei der Beantwortung von Boris' Frage ("Ich weiss auch nicht.") und vollzieht einen Wechsel des Referenzraums von der im Bild repräsentierten Welt zum Bild als Repräsentation und seiner Herstellung durch den Illustrator oder die Illustratorin ("Da haben sie einen Fehler gemacht."). Damit macht er klar, dass das Problem von Dritten verschuldet und deshalb für Boris und ihn gar nicht lösbar ist. Boris signalisiert durch sein Schulterzucken, dass er diese Erklärung nachvollzogen hat und sich aus der Verantwortung entlassen weiss, und durch die lächelnde Zuwendung seine Bereitschaft, das Vorhaben nun abzuschliessen. Der Forscher unterstützt das mit seiner Wegbewegung vom Buch, und Boris vollzieht den Abschluss, indem er die Buchseite umblättert.

In dieser Passage beweist Boris vielfältige und elaborierte sowohl rezeptive als auch produktive Erklärungsfähigkeiten: Er erkennt ein Muster des Erklärens beim Forscher und wendet es anschliessend selbst an (ein Objekt durch Zuordnung zu seinem Kontext erklären). Er initiiert – vermutlich durch einen Bezug zu seiner lebensweltlichen Erfahrung motiviert – ein längerdauerndes, vertiefendes Gespräch zur Klärung eines Sachverhalts, hält es trotz übereifrigem Handeln des Forschers aufrecht, beansprucht sein Rederecht aktiv und beteiligt sich an seinem einvernehmlichen Abschluss. Im Verlauf dieses Gesprächs formuliert Boris die zu klärende Ausgangsfrage, gibt eine erste Antwort, relativiert deren Gültigkeit, setzt sich selbstkritisch argumentierend mit seiner Aussage auseinander, versteht und bestätigt die Erklärung des

Forschers, formuliert eine weiterführende Anschlussfrage, schlägt eine weitere Antwort vor, untermauert sie mit einer Erklärung, stellt schliesslich ein unlösbares Dilemma fest und versteht dessen anspruchsvolle Auflösung durch den Forscher.

Boris beteiligt sich nicht nur an erklärenden Gesprächen, sondern befolgt auch Anweisungen, die allerdings ausnahmslos kurz und situationsbezogen sind und nicht als Belege für das Verstehen von komplexeren Instruktionen gelten können. Argumentative, den eigenen Standpunkt etablierende und verteidigende Fähigkeiten sind für diese Sequenz dagegen nicht belegt (Boris handelt aber beim Erklären gelegentlich argumentativ, s. oben, Protokollauszug 56).

Für *Sprache objektivierende Fähigkeiten* finden sich nur punktuelle Belege: Boris thematisiert Schriftmedien, wenn einen abgebildeten Brief und die Textsorte "Geburtstageinladung" erkennt und eine Aussage des Forschers über eine unzureichende Illustration versteht (s. oben, Protokollauszug 56). Ausserdem spricht er gelegentlich über (schrift-) sprachliche Phänomene (Zeichen, verschiedene Schriften), bestätigt eine Aussage über den bisherigen Gesprächsverlauf (Was schon gesagt wurde) und signalisiert ein Missverständnis in der Interaktion:

DIS: Söll ich dir säge, wie er heisst? BORIS (spielt mit dem Seitenrand): Nei ... doch. (&, %) DIS: @ BORIS (tippt sich an die Stirn): Ähh! (Er führt eine Geste aus, wie wenn er eine Mütze ausziehen würde. Dann blickt er zu Sku.)

Protokollauszug 57: Boris signalisiert ein Missverständnis in der Interaktion. @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Nachdem Boris – in der ersten Episode der Sequenz – mehrere Fragen des Forschers zum Inhalt des Bilderbuchs (Was denkst du: Wovon handelt dieses Buch? Ein Junge. Wie alt wird er wohl?) beantwortet hat, erwartet Boris hier vermutlich eine dritte solche Frage. Der Forscher wechselt hier mit seiner Formulierung aber auf die Metaebene der Gesprächsplanung ("Soll ich dir sagen, ..."). Boris antwortet zuerst aufgrund der von ihm erwarteten Frage (Weisst du, wie er heisst?), bemerkt dann sein Missverständnis und antwortet auf die effektiv gestellte Frage. Der kurze Blick zum Forscher weist darauf hin, dass er bezüglich der Zulässigkeit solcher "Fehler" noch unsicher sein dürfte. Nach dem entspannenden Lachen des Forschers macht er seinen Irrtum gestisch (an die Stirn tippen, Mützen-Geste) und paraverbal ("Ääh!") thematisch. Abschliessend versichert er sich auch noch des Einvernehmens mit der dritten anwesenden Person.

Charakterisierung der von Boris realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: Sachwissen aus Medien erschliessen sowie (punktuell und vorwiegend reaktiv) distante Erlebnisse, eigene Gedanken (Wissen, Haltungen), zukünftige und vorgestellte Aktivitäten thematisieren
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: Geschichten in Printmedien anschauen (Bildinformationen zur Geschichte nutzen), vorgelesene Geschichten hören und verstehen sowie (vorwiegend reaktiv) über Geschichten reden
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: konventionelle Symbole verstehen, konventionelle Zeichensysteme erkunden (Schriften unterscheiden), den Prozess des Dekodierens beobachten (und ansatzweise erproben) und das Buch handhaben
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: abgebildete und reale Sachverhalte kommentieren und erklären (auch eigene Fragen generieren und weiterverfolgen) sowie einfache Anweisungen verstehen und befolgen
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: Medien (Brief, Textsorte Einladung) thematisieren und sprachliche Phänomene (Zeichen, den Verständigungsprozess) thematisieren

Die nachfolgende Matrize veranschaulicht die Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen in den einzelnen Episoden. Die Einschätzung erfolgte auf der Grundlage des Dokuments "Befundtabelle_Fähigkeiten_Lesestandserhebung" nach den im Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Zusätzlich sind für jede

Episode die Entwicklungsstufen eingetragen, die anhand des Beobachtungsbogens aus dem Instrument "Lesestufen" eruiert wurden. Für Boris' Lesestandserhebung ergibt sich folgendes Bild:

	A 1'00"	B 1'25"	C 2'20"	D 1'55"	E 0'50'	F 1'25"	G 1'00"	H 1'05"
realitätsbezogen			I	I				
fiktional	I	I			I	I	I	
medial schriftlich	I*	I*	I*	I	I*	I/*	*	*
weitere "schulnahe"								
Sprache objektivierend								
ermittelte Lesestufen	1 (5)	1-3 (7)	2 (7)	2 (7)	1-3 (7)	- (7)	- (7)	

Abbildung 96: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Boris' Lesestandserhebung anhand der 5 Dimensionen von Literalität und der gemäss Manual "Lesestufen" ermittelten Entwicklungsstufen. Ausprägungen der Fähigkeitsdimensionen: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege (1–3), dunkelgrau = markante Belege (>4). Entwicklungsstufen: obere Zahlen = ermittelte Stufen, untere Zahlen (in Klammern) = mögliche Stufen. I = Foki des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt.

In dieser Sequenz finden sich markante Ausprägungen aller fünf Fähigkeitsdimensionen. Wenn die immer präsente Buchhandhabung nicht berücksichtigt wird, ist in einigen Episoden jeweils *eine* Dimension besonders ausgeprägt: fiktionale Fähigkeiten in B, E, F und G, realitätsbezogene in H. In den beiden längeren Episoden C und D finden sich stärkere Ausprägungen für *drei* Dimensionen. Damit erweist sich diese Gesprächsphase auch im Hinblick auf literale Fähigkeiten als besonders bedeutsam. Realitätsbezogene, fiktionale und medial schriftliche Fähigkeiten (ohne Buchhandhabung) sind abwechselnd, aber nie gleichzeitig markant ausgeprägt, verhalten sich also komplementär zueinander. Weitere "schulnahe" und Sprache objektivierende Fähigkeiten sind nur in der intensiven Gesprächsphase (in C und D) markant: In beiden Episoden komplementär zu den fiktionalen Fähigkeiten und in je einer Episode parallel zu den realitätsbezogenen oder medial schriftlichen. Realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten sind in allen Episoden belegt, während Belege für fiktionale, medial schriftliche und Sprache objektivierende Fähigkeiten in mehreren Episoden fehlen.

Das Verlaufsmuster der markanten Fähigkeitsdimensionen korrespondiert deutlich mit dem sich verändernden Fokus des Instruments: In den Episoden B, C, E, F und G sind immer jene Dimensionen besonders ausgeprägt, die auch im Bilderbuch und in den Aufgabenstellungen des Manuals im Zentrum stehen. Die medial schriftlichen Fähigkeiten (ohne Buchhandhabung) sind allerdings nur in einer einzigen Episode (D) stark ausgeprägt, obwohl sie im Instrument von Anfang bis fast zum Schluss mit fokussiert werden. Die Lesestandserhebung mit Boris verläuft also grundsätzlich in Übereinstimmung mit den Inhalten des Bilderbuchs, die ihm noch fehlenden Fähigkeiten zum Dekodieren von Schrift führen aber dazu, dass sein Fähigkeitsprofil hier vom Fokus des Instruments deutlich abweicht.

Die Einschätzung von Boris' Lesestand anhand des Beobachtungsbogens ergibt eine Zuordnung zur Phase 2: Logografische Leistungen (Niedermann & Sasssenroth 2002, S. 9). Diese Phase wird durch das Benennen von Firmenzeichen/Emblemen und Wörtern mit speziellem Schriftzug sowie durch die Nutzung des Kontexts als Erkennungshilfe charakterisiert (ebd.). Diese Einschätzung stimmt mit den in der Sequenzanalyse ermittelten medial schriftlichen Fähigkeiten gut überein (zu den andern vier Dimensionen erlaubt das Instrument keine Einschätzung).

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)							literale Fähigkeiten				
	Referenzräume	Involviertheit	Initiative & Steuerung	Adaptivität	Handlungsmuster	verbale Anteile	verbale Differenziertheit	realitätsbezogen	fiktional	medial schriftlich	weitere "schulnahe"	objektivierend
A	SB	*			bl/erz/(erl)				I	I*		
B	B	***	-		bl/erz/(erl)/ze&be/zu				I	I*		
C	B				bl/ze&be/zu			I	-	I*		
D	B				bl/erl/ze&be			I	-	I		
E	B	-			bl/erz/ze&be/zu				I	I*		-
F	B	-	-		bl/erz/ze&be/zu				I	I/-*		
G	B(E)				bl/erz/ze&be/zu				I	*		-
H	SBE	*****		X	bl				-	*		-

Abbildung 97: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Boris' Lesestandserhebung. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Referenzräume: S = aktuelle Situation, B = im Buch repräsentierte Welt, E = lebensweltliche Erfahrung. X = interaktiver Bruch. Handlungsmuster: bl = blättern, erz = erzählen, erl = erlesen, be = benennen, ze = zeigen, zu = zuhören. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege. I = Fokus des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt.

Boris' *realitätsbezogene Fähigkeiten* sind in den Episoden C und H besonders ausgeprägt, die sich im Hinblick auf Interaktionsmerkmale deutlich unterscheiden: In C bezieht sich das Gespräch ausschliesslich auf das Buch (wobei dessen Fokus nicht auf die Geschichte, sondern auf einen alltagsnahen Schauplatz gerichtet ist), und alle Interaktionsmerkmale sind mittel oder stark ausgeprägt. In H sind neben dem Buch auch die Situation und die lebensweltliche Erfahrung thematisch, Handlungsmuster spielen keine grosse Rolle mehr und Boris' Involviertheit, Adaptivität und verbale Anteile sind schwächer ausgeprägt. Gemeinsam sind den beiden Episoden die mittleren (im Vergleich mit den anderen Episoden stärkeren) Ausprägungen von Initiative und Steuerung sowie sprachlicher Differenziertheit. Es lässt sich also sagen, dass Boris realitätsbezogene Fähigkeiten zeigt, wenn es im Gespräch um medial dargestellte oder reale (präsenste oder erfahrene) Lebenswelt geht, dass er dabei vergleichsweise initiativ und sprachlich differenziert, aber nicht zwingend auch involviert, adaptiv und sprachintensiv handelt, und dass in der längsten Episode mit den insgesamt markantesten Interaktionsmerkmalen auch seine realitätsbezogenen Fähigkeiten stark ausgeprägt sind. Im Vergleich mit den anderen Fähigkeitsdimensionen zeigen sich Parallelität zu den weiteren schulnahen (und tendenziell auch zu den Sprache objektivierenden) und Komplementarität zu den fiktionalen Fähigkeiten. Auch bezüglich literaler Fähigkeiten erweist sich die Episode C (zusammen mit D) als besonders reichhaltig, so dass festgehalten werden kann: Die am stärk-

ten ausgeprägten Diskurs- und Fähigkeitsmerkmalen zeigen sich bei Boris im Gespräch über im Bilderbuch repräsentierte Lebenswelt.

Ausgeprägte fiktionale Fähigkeiten zeigt Boris nur in Episoden, die sich ausschliesslich auf das Buch beziehen (in B, E, F und G). In diesen Episoden ist er vergleichsweise weniger involviert, beteiligt sich im geringeren Mass an der Initiative und Steuerung, spricht weniger und äussert sich sprachlich weniger differenziert, handelt aber immer ausgeprägt adaptiv. Handlungsmuster sind bedeutsam, und die beiden Muster Erzählen und Zuhören sind in allen vier Episoden präsent. Die Ausprägungen von Boris' fiktionalen und realitätsbezogenen Fähigkeiten verhalten sich deutlich komplementär und folgen weitgehend den Fokuswechseln des Bilderbuchs. Auch zu den weiteren schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten besteht deutliche Komplementarität, während sich die Ausprägungen der medial schriftlichen Fähigkeiten in unterschiedlicher Weise – zunächst eher komplementär, dann eher parallel – verändern. Insgesamt lässt sich sagen, dass in den Episoden mit markanteren fiktionalen Fähigkeiten die Interaktions- und die weiteren Fähigkeitsmerkmale eher weniger ausgeprägt sind, oder anders ausgedrückt: In der intensivsten Gesprächsphase spielen Boris' fiktionale Fähigkeiten keine Rolle.

Medial schriftliche Fähigkeiten sind während der ganzen Sequenz präsent und in fast allen Episoden deutlich ausgeprägt, solange die Buchhandhabung mitberücksichtigt wird. Ohne Einbezug dieser Phänomene zeigt sich ein anderes Bild: Dann sind medial schriftliche Fähigkeiten nur noch in der Episode D stark ausgeprägt, obwohl sie vom Instrument in den Episoden A bis F durchgängig fokussiert werden. Die Episode D gehört (zusammen mit C) zur intensivsten Gesprächsphase und zeichnet sich wie diese durch deutliche oder starke Ausprägungen aller Interaktionsmerkmale aus (in D ist allerdings die sprachliche Differenziertheit geringer als in C). Im Vergleich mit den anderen Fähigkeitsdimensionen zeigen sich eher reziproke Beziehungen zu den realitätsbezogenen und fiktionalen Fähigkeiten: Im Verlauf der ganzen Sequenz ist jeweils eine dieser drei Dimensionen stark ausgeprägt, während die andern beiden eher in den Hintergrund treten. Die weiteren schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten verhalten sich dagegen eher parallel: Auch ihre Ausprägungen sind in der Episode D (und sonst nur noch in C) besonders markant. In Anbetracht der klaren Ausrichtung des Instruments auf lokale, technische Lesefertigkeiten ist die Bedeutung von Boris' medial schriftlichen Fähigkeiten in dieser Sequenz eher gering. Sie zeigen sich im Wechsel mit realitätsbezogenen und fiktionalen sowie zusammen mit weiteren schulnahen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten.

Boris' *weitere "schulnahe" Fähigkeiten* sind in allen Episoden präsent, aber nur in der intensivsten Gesprächsphase (in den Episoden C und D) markant. Ihre Übereinstimmung mit den (im Vergleich) stärksten Ausprägungen aller Interaktionsmerkmale ist fast vollständig (nur die sprachliche Differenziertheit ist in der Episode D geringer ausgeprägt). Günstige Interaktionsmerkmale und weitere "schulnahe" Fähigkeiten (v.a. des Erklärens) gehen bei Boris Hand in Hand, wobei die Begünstigungen (z.B. zwischen Involviertheit und Erklären) wechselseitig wirken dürften. Die Beziehung zu seinen fiktionalen Fähigkeiten ist reziprok, die Ausprägungen der anderen Dimensionen verhalten sich eher parallel (am deutlichsten jene der Sprache objektivierenden Fähigkeiten). Es ist plausibel, dass Boris, der sich an der Lesestandserhebung insgesamt eher vorsichtig beteiligt und bedingt durch seine noch fehlenden Dekodierfähigkeiten wiederholt auf Grenzen stösst, v.a. in den offeneren, stärker bild- und lebensweltbezogenen Passagen mehr Einfluss nimmt und anspruchsvollere sprachliche Handlungen realisiert.

Auch *Sprache objektivierende Fähigkeiten* sind nur in den Episoden C und D stark ausgeprägt, kommen aber im Unterschied zu den weiteren schulnahen Fähigkeiten in den späteren Episoden (E, G und H) gar nicht mehr vor. Sie stehen damit ebenfalls im Zusammenhang mit insgesamt gelingender Interaktion. Boris' Sprache objektivierende Fähigkeiten verhalten sich reziprok zu den fiktionalen und parallel zu den medial schriftlichen (ohne Buchhandhabung), den weiteren schulnahen und (tendenziell) den realitätsbezogenen Fähigkeiten. Da Schrift und Sprache schwerer zugängliche, abstrakte und teilweise flüchtige Gegenstände darstellen, sind sie in besonderem Mass von sprachlichen Repräsentationen und gelingender Ko-Konstruktion abhängig. Es überrascht deshalb nicht, dass Boris diese Fähigkeiten zeigt, wenn die Interaktion günstig verläuft und – im Fall der Schrift – durch das Instrument passende Repräsentationen und für ihn bewältigbare Aufgaben angeboten werden.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Die *Interaktionsmerkmale* von Boris' Lesestandserhebung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Gesamtdauer ist im Vergleich mit Jana und Victor deutlich kürzer, die einzelnen Episoden variieren zwischen knapp einer und knapp zweieinhalb Minuten. Thematisch ist die Sequenz sehr homogen: Es geht immer um das Buch, weitere Referenzräume werden nur in den Rahmenepisoden angesprochen.

Insgesamt wird die Interaktion klar vom Forscher definiert. Das zeigt sich nicht nur an Boris' Beteiligung an der Initiative und Steuerung, sondern auch an seinem geringeren Sprechanteil und an der wenig ausgeprägten sprachlichen Differenzierung. In der mittleren Gesprächsphase weichen zwei Episoden aber von diesem Gesamtbefund ab: Bei der Auseinandersetzung mit den beiden Doppelseiten, die die Schauplätze Stadt und Supermarkt in grosser Detailliertheit darstellen, dauern die Gespräche länger, ist Boris emotional involvierter, beteiligt er sich stärker an der Initiative und Steuerung und spricht er mehr und differenzierter. Ein besonderes Profil weist auch die letzte Episode auf: Neben dem Buch sind nun auch die Situation und Boris' lebensweltliche Erfahrung thematisch. Damit ist der Vorstrukturierungsgrad geringer und der Aushandlungsbedarf grösser. Zudem gewinnen sprachliche Repräsentationen mit dem Wegfall der Bildreferenzen an Bedeutung. Boris handelt deshalb initiativer, sprachlich differenzierter und etwas weniger adaptiv als in den vorhergehenden Episoden. Die Handlungsmuster Blättern, Zeigen und Benennen und Zuhören nutzt Boris sicher, flexibel und initiativ. Beim Erzählen beteiligt er sich vorwiegend reaktiv, und seine Beiträge sind eher selten und kurz. Beim Erlesen handelt er zunächst beobachtend und nachvollziehend, später aus eigener Initiative und produktiv.

In dieser Sequenz finden sich Belege für alle fünf Dimensionen *literaler Fähigkeiten*. Realitätsbezogene (insbesondere das Erschliessen von Sachwissen aus Medien) und weitere "schulnahe" Fähigkeiten (insbesondere das Kommentieren und Erklären von Sachverhalten) sind in allen Episoden präsent. Medial schriftliche Fähigkeiten zeigt Boris v.a. bei der Handhabung des Bilderbuchs und beim Erkennen konventioneller Symbole, beim Dekodieren von Schrift beschränkt er sich dagegen auf das Beobachten und punktuelle Nachvollziehen des Modells. Boris' fiktionale Fähigkeiten sind vorwiegend rezeptiver Art: Beim Anschauen von Bildern in Printmedien und beim Hören und Verstehen vorgelesener Passagen befasst er sich kompetent mit Geschichten, an Gesprächen über sie beteiligt er sich nur reaktiv. Das Thematisieren von Medien und (schrift-)sprachlichen Phänomenen bleibt punktuell. Während Boris' Lese-standserhebung ist in der Regel jeweils eine Fähigkeitsdimension stärker ausgeprägt als die andern: die fiktionale in B, E, F und G, die realitätsbezogene in C und H und die medial schriftliche in D. Diese Dimensionen stimmen weitgehend mit den jeweiligen Foki des Bilderbuchs (Darstellung des Handlungsverlaufs bzw. der an der realen Lebenswelt orientierten Schauplätze) überein. Allerdings sind medial schriftliche Fähigkeiten nur in der Episode D stark ausgeprägt, obwohl Schrift in den Bildern und Aufgabenstellungen des Instruments eine zentrale Rolle spielt. In der intensivsten Phase der Sequenz – beim Gespräch über die im Bild repräsentierte Lebenswelt (Episoden C und D) – sind zusätzlich auch die Dimensionen der weiteren schulnahen und der Sprache objektivierenden Fähigkeiten stark ausgeprägt. Hier zeigen sich deutliche Bezüge zwischen Boris' verstärktem Engagement in der Interaktion (Involviertheit, Initiative und Steuerung, Sprechanteile, sprachliche Differenziertheit) und seinen besonders vielfältigen literalen Fähigkeiten. Dagegen sind die Ausprägungen der Interaktions- und Fähigkeitsmerkmale geringer, wenn das Gespräch thematisch auf den Handlungsverlauf der Geschichte ausgerichtet ist.

Boris erweist sich in dieser Sequenz als ein eher zurückhaltend und reaktiv, aber immer adaptiert handelnder Gesprächspartner. Er überlässt die Initiative und Steuerung weitgehend dem Forscher, sein Sprechanteil ist deutlich geringer und seine sprachlichen Äusserungen sind oft wenig ausdifferenziert. Das Gespräch entwickelt sich geordnet: Es bleibt auf den Referenzraum des Buchs ausgerichtet, folgt den Foki des Instruments und verläuft weitgehend störungsfrei. Wie Victor bezieht Boris in den rahmenden Episoden auch die beobachtende Forscherin in die Interaktion mit ein. In einer mittleren Gesprächsphase, die sich durch starke Bild- und Lebensweltbezüge und eine offeneren Aufgabenstellung charakterisieren lässt, beteiligt sich Boris deutlich intensiver an der Interaktion. In dieser Phase zeigt er auch mehr und anspruchsvollere literale Fähigkeiten (v.a. beim Erschliessen von Sachwissen aus dem Bilderbuch, beim Thematisieren von Schrift und beim Kommentieren und Erklären von Sachverhalten). Wie bei Victor lassen sich auch bei Boris Parallelen zwischen realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten feststellen, wobei diesen beiden Dimensionen bei Boris deutlicher mit seinen fiktionalen Fähigkeiten kontrastieren. In Boris' Fähigkeitsprofil sind die Dimensionen der realitätsbezogenen (Sachverhalten aus Medien erschliessen) und weiteren schulnahen Fähigkeiten (Sachverhalte kommentieren und erklären) markant ausgeprägt. Bei den fiktionalen Fähigkeiten stehen rezeptive Formen (das Bilderbuch anschauen, Vorgelesenes verstehen) im Vordergrund. In Übereinstimmung mit der Einschätzung anhand des Instruments "Lesestufen" sind Boris' medial schriftlichen Fähigkeiten noch weitgehend auf Symbolkenntnis begrenzt, es sind aber erste Ansätze des Dekodierens von Schrift erkennbar.

11.4 Lena bei der Lesestandserhebung: eine lebendige, raffinierte Gesprächspartnerin

Lena hat als drittes Kind an der Lesestandserhebung teilgenommen. Unmittelbar vor dieser Sequenz hat sie mit dem Forscher das Bilderbuch "Sardinen wachsen nicht auf Bäumen" von Vera Eggermann angeschaut. Die Lesestandserhebung verlief wie folgt:

Alltagsverständnis

Episode A: Einstieg (1'05") DIS legt das Bilderbuch verdreht vor Lena auf den Tisch. Lena zieht es auf DIS' Aufforderung korrekt vor sich hin und beantwortet seine Frage nach dem Thema (der Junge hat Geburtstag und kriegt einen Geburtstagskuchen). Sie öffnet den Buchdeckel, zählt auf dem Innenumschlag die Kerzen des Kuchens und ergänzt ihre Aussage (er wird sieben). DIS fragt sie nach ihrem Alter, und Lena zeigt es ihm mit fünf Fingern an. Dann blättert die Seite um. Beim Innentitel bietet DIS an, Lena den Namen des Jungen zu nennen, und zeigt ihr das entsprechende Wort (Dani). Er liest ihn lautierend und mit dem Stift begleitend vor, und sie wiederholt den Namen. Dann liest er – mit dem Stift die Wörter anzeigend – den ganzen Titel vor.

Episode B: Seiten 2–3 (0'50") Lena schaut sich die neue Seite an. Auf DIS Aufforderung beschreibt sie den abgebildeten Handlungsschritt (er gibt ihr einen Geburtstagsbrief). Seine Frage, woher sie das wisse, beantwortet sie mit einem Hinweis auf das Bild. Sie fasst die Buchseite an, um sie umzublättern. DIS stoppt sie zuerst mit einer weiteren Frage (nach dem Inhalt des Briefs), dann mit der Aufforderung, noch zu warten. Lena schaut sich auf der Seite um und beantwortet seine Frage. DIS schlägt vor, den Einladungstext vorzulesen. Er liest die Anrede mit dem Stift begleitend, den Rest ohne Stift vor. Lena berührt dabei mit den Händen den Erzähltext. DIS weist sie noch auf die Unterschrift hin.

Episode C: Seiten 4–5 (2'20") DIS fragt Lena, ob sie auch schon eine Geburtstageinladung gemacht habe. Sie bestätigt das und beantwortet teils kurz, teils präzisierend seine weiteren Fragen. Als sie umblättern will, stoppt sie DIS erneut und weist sie darauf hin, dass er mit ihr noch über die Seite sprechen möchte. Dann fordert er sie auf, sich auf der Doppelseite umzusehen und ihm zu sagen, was sie darauf erkenne. Lena zeigt und benennt den Hund, dann zeigt sie einen Bus, benennt ihn als Auto, korrigiert die Bezeichnung und erklärt DIS auf Nachfrage, weshalb sie das wisse. Danach zeigt und benennt sie die Bäckerei und das Postauto. Im Gespräch mit DIS zeigt sich, dass sie dieses an seiner gelben Farbe und am roten Kreuz erkannt hat. DIS fordert sie auf, nach weiteren Zeichen zu suchen, und Lena zeigt und benennt den COOP und auf DIS Hinweis die MIGROS. Die Leuchtreklame der Apotheke erkennt sie nicht. Sie artikuliert zuerst einzelne Laute und deklariert dann ihre Unkenntnis. Nach DIS' Erklärung will sie energisch umblättern, aber DIS stoppt sie erneut und fragt sie nach dem Taxi. Sie antwortet zuerst unspezifisch (ein Auto) und dann – nach DIS' Hinweis auf das Taxischild – mit "Dingsauto". Beide lachen über diese Lösung, DIS nennt ihr die gesuchte Bezeichnung (Taxi) und Lena wiederholt sie. Seine Frage nach eigenen Taxierfahrungen beantwortet sie positiv, aber ohne weitere Ausführungen.

Episode D: Seiten 6–7 (2'00") DIS fordert Lena auf, weitere ihr bekannte Objekte zu nennen. Lena zeigt und benennt einen Teddybären und eine Cola-Flasche. Auf DIS' Frage, weshalb sie das wisse, nennt sie unspezifisch deren Aussehen. Dann zeigt und benennt sie die abgebildeten Birnen, Äpfel und Barbie-Puppen. DIS fragt sie nach dem SBB¹⁰⁵-Logo. Sie kennt es nicht und wiederholt dann seine Antwort. Als DIS sie auf das Banner mit Japanischer Schrift hinweist, lautiert sie willkürlich einige Buchstaben, kratzt sich dabei am Kopf und lächelt. DIS fordert sie auf, es mit dem Banner mit Deutscher Schrift zu vergleichen. Sie stellt fest, dass sie sich unterscheiden, und will die Seite umblättern. DIS stoppt sie wieder und fragt nach einer Beschreibung der Unterschiede. Lena berührt jeden deutschen Buchstaben und jedes Japanische Zeichen paarweise und stellt fest, dass sie ungleich seien. DIS erklärt ihr, dass diese Buchstaben in Japan bzw. bei uns in der Schweiz verwendet würden. Dann weist er sie noch auf die Russische Schrift hin. Lena identifiziert sie ebenfalls als unsere Schrift, DIS nennt ihr das Herkunftsland und Lena wiederholt es.

Episode E: Seiten 8–9 (2'05") DIS liest den Erzähltext vor. Dabei lässt er an einer Stelle eine Lücke offen, und Lena ergänzt das fehlende Wort (Auto). Dann fragt er Lena, wie er die Sitzordnung der Kinder am Geburtstagstisch erkennen könne. Lena weist ihn auf die Buchstaben auf den Ballonen hin. Dann blättert sie zum Innentitel zurück, zeigt auf das Wort "Dani", studiert es, blättert wieder zur aktuellen Buchseite vor, nochmals zum Innentitel zurück und zeigt schliesslich auf Danis Ballon. Ihr Erfolg wird von allen

¹⁰⁵ SBB steht für Schweizerische Bundesbahnen.

Anwesenden lachend bestätigt. Dann fordert DIS sie auf, diesen Trick auch für Lena noch anzuwenden. Er blättert zurück und zeigt ihr Lenas Namen (in der Einladung). Lena vergleicht wieder durch Hin- und Herblättern die Namen und zeigt dann auf Lenas Ballon. DIS stellt lachend fest, dass sie lesen könne, und Lena bestätigt das. Als er sie zum Weiterblättern auffordert, fragt sie ihn nach den Namen der weiteren Kinder. Sie zeigt der Reihe nach auf die Ballone, DIS liest ihr die Namen vor und sie wiederholt sie. DIS schlägt erneut vor, weiterzublätern, aber Lena betrachtet noch das andere Bild der Doppelseite und weist DIS zuerst auf ein ebenfalls eingeladenes Mädchen, dann auf die beiden Mädchen- und Bubenpaare hin.

Episode F: Seiten 10–11 (2'00") Lena schaut sich die neue Seite an und nennt die Namen von zwei Tieren (vermutlich aus ihrer Lebenswelt oder aus einer Geschichte), an die sie die Abbildungen erinnern. Dann fragt sie nach einem ihr unbekanntem Tier. DIS ist ebenfalls unsicher, er äussert eine Vermutung, stellt sie aber gleich wieder in Frage. Lena zeigt und benennt die weiteren Tiere und schliesslich die Schlange, in deren Form die anderen Tiere integriert sind. Sie beginnt die Seite umzublätern, wird aber von DIS gestoppt. Er weist auf den Briefumschlag hin und fragt sie nach der Beschriftung. Als Lena keine Vermutung hat, liest er zuerst die Anschrift und dann – Silbe für Silbe synchron mit Lena artikulierend – den Text "zum Ge-burts-tag". Dann liest er ihr den Erzähltext und anschliessend den Briefftext vor. Als er das im Text formulierte Rätsel vorgelesen hat, studiert Lena sofort die entsprechende Buchseite. Sie wiederholt die Formulierung im Briefftext und zeigt auf die beiden erwähnten Tiere. DIS weist sie auf das Wort "zwischen" hin, und Lena findet nun das gesuchte Tier (das Zebra). DIS liest den Text fertig vor.

Episode G: Seiten 12–13 (1'40") Lena benennt zuerst den Dinosaurier, dann beschreibt sie die in einer Denkblase dargestellte Zoo-Szene und erklärt sie als Traum von Dani. Auf DIS' Rückfrage weist sie ihn auf die Merkmale der Denkblase hin. Sie will umblättern und wird von DIS wieder gestoppt. Er liest den Erzähltext vor und ergänzt dann, dass er sich vor einem Dinosaurier fürchten würde. Lena meint, sie hätte keine Angst, und erklärt auf Nachfrage, sie sei schneller als der Dinosaurier. Als DIS widerspricht, weist sie auf die grossen Füsse und den plumpen Gang des Dinos hin. DIS bringt nun die Grösse des Dinos ins Spiel, und Lena bestätigt das. Dann berichtet sie vom Fund des ersten Dinosaurierskeletts und beginnt die Seite umzublätern. DIS stoppt sie erneut und liest ihr den verbleibenden Erzähltext vor. Danach lädt er sie ein, das Ende der Geschichte zu erfinden.

Episode H: Abschluss (2'00") Auf DIS' wiederholten Anstoss erzählt Lena etwas gequält, dass sich Dani und seine Tante im Zoo die Tiere anschauen und eine gute Zeit verbringen würden. DIS fragt genauer nach, und Lena präzisiert, was im Zoo Spass machen würde (auf dem Elefanten reiten, auf dem Spielplatz spielen). DIS ergänzt das Eisschlecken, Lena stimmt ihm zu und fügt das Kamelreiten hinzu. Dann erzählt sie anschaulich von einem Zoobesuch mit ihrer Schwester und von ihrem eigenen Kamelritt. Sie erklärt Dis, dass sie heute alt genug wäre, um auf dem Elefanten zu reiten, und bedauert es, nicht im Sommer Geburtstag zu haben und bei dieser Gelegenheit den Seehund küssen zu dürfen. DIS erzählt nun von einem Erlebnis mit Seehunden in Kanada, und Lena sagt ihm auf Nachfrage, sie sei noch nie dort gewesen. DIS Frage, ob ihr das Buch gefallen habe, beantwortet sie positiv, aber ohne weitere Ausführungen.

Interaktionsmerkmale

Die Lesestandserhebung mit Lena wurde im Hinblick auf fünf Interaktionsmerkmale (Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und zwei Merkmale der sprachlichen Binnenstruktur (Gesprächsanteil, verbale Differenziertheit) untersucht. Die Ergebnisse werden zunächst in einer Matrize dargestellt, die eine Charakterisierung der einzelnen Episoden und den Vergleich mehrerer Episoden erlaubt. Anschliessend werden die Befunde zu den einzelnen Merkmalen episodienübergreifend beschrieben.

	A 1'05	B 0'50"	C 2'20"	D 2'00"	E 2'05"	F 2'00"	G 1'40"	H 2'00"
Referenz- räume	S B (E)	B	(S) B E	(S) B	(S) B	B	(S) B E	(S) B E
Involviertheit	- *		**				*	*****
Initiative und Steuerung								
interaktive Adaptivität		X	X	X	XX			X
spez. Hand- lungsmuster	blättern erzählen (erlesen)	blättern erzählen zuhören	blättern zeigen & benenn.	blättern zeigen & benenn.	blättern erzählen erlesen zuhören zeigen & benenn.	blättern erlesen zuhören zeigen & benenn.	blättern erzählen zuhören zeigen & benenn.	(blättern) erzählen
verbale An- teile								
verbale Diffe- renziertheit								

Abbildung 98: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Lenas Lesestandserhebung anhand von Merkmalsgruppen des interaktiven Vollzugs (Dauer, Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster) und der sprachlichen Binnenstruktur (verbale Anteile und verbale Differenziertheit). gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Adaptivität: X = Abbruch; Referenzräume: B = im Buch repräsentierte Welt, S = aktuelle Situation, E = lebensweltliche Erfahrung.

Die Episoden von Lenas Lesestandserhebung dauern zwischen 50 Sekunden und 2 Minuten 20 Sekunden. Die ersten beiden Episoden (A und B) sind kürzer, alle anderen (C bis H) liegen im Bereich von rund zwei Minuten. Damit verläuft Lenas Lesestandserhebung zeitlich vergleichsweise stetig und ausgeglichen. Das Gespräch ist erwartungsgemäss in allen Episoden auf den *Referenzraum* Buch (seine Inhalte und medialen Eigenschaften) ausgerichtet. Daneben ist aber auch Lenas lebensweltliche Erfahrung bedeutsam: Während dieser Referenzraum zu Beginn der Sequenz (in A und C) noch vom Forscher angesprochen wird, ist es in den beiden letzten Episoden (G und H) Lena, die lebensweltliche Themen initiiert und elaboriert. Die Situation – das gemeinsame Tun bei der Buchbetrachtung – wird ausschliesslich vom Forscher thematisiert: Zu Beginn (in A), als er dieses Vorhaben einführt, später (in C, D, E und G), wenn er weitere Aufgabenstellungen klärt (in D, E) oder Lenas Umblättern steuert (impulsgebend in A, D, E; bremsend in C, D, G; ihren Impuls legitimierend in A, C, F). Thematisch ist das Gespräch also durchgängig auf das Buch ausgerichtet, wobei Lena zunehmend auch distante lebensweltliche Themen und der Forscher immer wieder die präsente Situation anspricht, um die Lesestandserhebung zu steuern. Hinweise auf Lenas *Involviertheit* (Lächeln und Lachen mit Blickkontakt) finden sich bis auf die Gesprächseröffnung (A) in allen Episoden und sind mehrheitlich punktuell (in B, D, F, G). In den beiden längsten Episoden (C, E) liegen Belege für mehrere Redezugfolgen vor, und in der letzten (H) sind sie häufig und fast durchgängig belegt. Lenas Involviertheit ist damit eher gering, dabei aber konstant, phasenweise deutlicher und in der letzten Episode (nach Beendigung der Buchbetrachtung) stark ausgeprägt. Blickkontakte zur Forscherin kommen typischerweise in den rahmenden Episoden (A und H) und in Unsicherheitsmomenten vor, wenn Lena abschlägige Antworten geben muss (in C, H), wenn der Forscher erwartete Reaktionen verzögert (in C, H) oder wenn sie eine Gegenposition zu ihm vertritt (in G).

Lena beteiligt sich in dieser Sequenz zunächst deutlich weniger an der *Initiative und Steuerung* der Interaktion (in A, B und D), nimmt dann aber mehr Einfluss und definiert die zweite Hälfte des Gesprächs (die Episoden C, F, G und H) in ähnlichem Mass wie der Forscher. In Anbetracht der starken Vorstrukturierung der Lesestandserhebung durch das Instrument und die Rolle des "Testleiters" ist das ein bemerkenswerter Befund. Lena wirkt erstens durch die Kontrolle des Bilderbuchs auf den zeitlichen Verlauf der Lesestandserhebung ein (in den Episoden A bis G; s. auch unten, Handlungsmuster "Blättern"). Zweitens bestimmt sie durch die Initiierung (in F, G, H) und Elaboration (in C, F, G, H) von Themen

auch die Inhalte des Gesprächs. Drittens wiederholte sie bekannte Aufträge unaufgefordert (in C, D, F; s. auch unten, Handlungsmuster "Zeigen und Benennen") und viertens gibt sie sich selbst neue oder weiterführende Aufträge (in A, E). Ihre Beteiligung an der Initiative und Steuerung ist also nicht nur konstant und vergleichsweise stark, sondern in der Ausformung auch vielfältig. Die *Adaptivität* von Lenas Handeln ist in dieser Sequenz grundsätzlich hoch: Lena kann jederzeit diskursiv und thematisch passend auf die Beiträge des Forschers reagieren. In einigen Episoden (B, C, D,) tendiert sie aber stärker als in andern dazu, die Sprechereignisse rasch abzuschliessen, und/oder vollzieht mit ihrem Handeln erwartungswidrige Brüche (in B, C, D, E und G). Diese Befunden untermauern die These, dass Lena im Vergleich mit andern Kindern den Gesprächsverlauf aktiv mitbestimmt.

Buchbezogene *Handlungsmuster* sind mit Ausnahme der letzten Episode immer präsent, und in drei Episoden (B, E und F) verläuft die Interaktion fast ausschliesslich im Rahmen solcher Muster. Wie nicht anders zu erwarten besteht zwischen den Foki des Verfahrens und den Handlungsmustern eine deutliche Übereinstimmung: Neben dem durchgängig präsenten Blättern spielt in den Episoden A und B das Erzählen (der Einstieg in die Geschichte), in C und D das Zeigen und Benennen (von abgebildeten Objekten und Symbolen), in E das Erlesen (der Kindernamen) und in F, G und H das Zuhören bzw. Erzählen (des weiteren Verlaufs der Geschichte) eine wichtige Rolle. Beim *Blättern* zeigt sich Lena als kompetente Buchbenutzerin: Sie bringt das Buch in Position und streicht die Seiten flach (in A bis H), achtet darauf, jeweils nur eine Seite umzublätern (in A, B), befolgt wenn nötig rasch die Anweisungen des Forschers (weiterblättern in C, F; warten oder zurückblättern in B, C, D, F, G), findet durch Vor- und Zurückblättern rasch die gesuchten Seiten (in E), treibt durch initiatives Umblättern die Interaktion voran (in A bis G), beansprucht dem Forscher gegenüber aktiv die Kontrolle über das Buch (in D) und manipuliert es beim Sprechen beiläufig in vielfältiger Weise (in G). Die Vertrautheit mit dem Artefakt und seiner Handhabung bildet eine wichtige Ressource, die sie zur Mitgestaltung dieser spezifischen Aktivität (der gemeinsamen Buchbetrachtung) nutzen kann. Das *Erzählen* wird zunächst (in A und B) vom Forscher initiiert, und Lena beteiligt sich adaptiv (aber bereits in A auch elaborierend) daran. Später (in E) initiiert Lena den Wechsel vom Erlesen zum Erzählen und elaboriert ihre Erzählung ohne Beteiligung des Forschers. Diese initiative Rolle übernimmt sie in der Episode G erneut, wobei sich der Forscher diesmal adaptiv am Gespräch beteiligt. In der Schlussphase werden die Rollen nochmals getauscht und Lena erzählt wieder auf die Impulse des Forschers reagierend und elaborierend. Auch hier zeigt sich, dass Lena mit dem Handlungsmuster vertraut ist: Sie kann sowohl initiative als auch adaptive Rollen übernehmen und beteiligt sich in beiden Fällen mit substanziellen Beiträgen an seiner Ausgestaltung. Das *Zuhören* ist – zwangsläufig – in allen Episoden mit Vorlesepassagen (B, E, F, G) präsent. Auch hier zeigt sich Lena als Expertin: Sie wartet mit Umblättern, bis der Forscher fertig vorgelesen hat (in B, G), ergänzt Lücken im Vorlesetext rasch und korrekt (in E, F), reagiert auf neue Informationen im Erzähltext (in F, G) und Verlesungen (in G) und äussert sich kritisch reflektierend zu im Erzähltext formulierten Aussagen (in F). Mit diesen unterschiedlichen, teils anspruchsvollen Handlungen gestaltet sie ihre Rolle als Zuhörerin aktiv und variantenreich aus. Das Handlungsmuster *Zeigen und Benennen* ist in den Episoden C bis G bedeutsam. In Episode C wird dieses Muster vom Forscher explizit eingeführt, und die Episoden C und D sind – der Vorgabe des Instruments entsprechend – weitgehend nach diesem Muster strukturiert. Es umfasst hier typischerweise 1) die Aufforderung des Forschers, abgebildete Objekte zu benennen, 2) das Zeigen und Benennen eines Objekts durch Lena, 3) seine Rückfrage nach den Erkennungsmerkmalen, 4) ihre Antwort auf diese Frage, 5) ggf. weitere Rückfragen und Antworten und 6) seine abschliessende Evaluation. Es kommt aber von Anfang an in Variationen vor: Lena handelt aus eigener Initiative (ohne Aufforderung des Forschers) oder beantwortet die Rückfrage nur zurückhaltend, der Forscher verzichtet auf seine Rückfragen oder zeigt die zu benennenden Objekte gleich selbst an (in diesem Fall handelt es sich immer um ein Zeichen). Lena beherrscht die Schritte 1) und 2) des Musters sicher, stösst aber bei 3) bis 5) auf Probleme, weil ihr hier die benötigten Zeichen- und Schriftkenntnisse fehlen. Gegen Ende der anschliessenden Episode E vertauscht sie konsequenterweise die Rollen und fordert den Forscher nun auf, ihr die Namen auf den von ihr gezeigten Ballonen zu nennen. Danach zeigt und benennt bzw. charakterisiert sie in einem anderen Bild selbständig einige Kinder aufgrund der Bildinformationen und ihrer Kenntnis der Geschichte. In den beiden letzten Episoden initiiert sie das Muster Zeigen und Benennen erneut. In F realisiert sie es mehrmals weitgehend selbständig (beim Benennen von Tieren), in G geht sie vom Benennen abgebildeter Objekte zum Erzählen dargestellter Handlungsschritte und nach der Rückfrage des Forschers zum Erklären einer besonderen Darstellungsweise (der Traumblase) über. Es zeigt sich, dass Lena dieses Handlungsmuster schnell verstanden hat, verschiedene (initiative und adaptive) Rolle übernehmen und es variieren und erweitern kann. Das *Erlesen* wird in der Episode A vom Forscher eingeführt, modelliert und von Lena imitierend nachvollzogen. In der Folge zeigt sich, dass Lena noch nicht in

der Lage ist, Buchstaben zu identifizieren und Wörter zu dekodieren. In der Episode E initiiert sie aber unerwartet eine Art Ersatzmuster: Durch Vergleichen der Wortbilder gelingt es ihr gleich zweimal, einen gesuchten Kindernamen sicher zu identifizieren – zuerst ganz selbständig, dann mit etwas Hilfe des Forschers (bei der Wahl des Referenzwortes). Daraufhin kehrt sie wieder zum Muster von Episode A zurück und fordert den Forscher auf, mehrere weitere Kindernamen modellierend zu erlesen. Später (in Episode F) kann sie zwar die Briefanschrift "Für Dani" nicht erlesen, aber synchron mit dem Forscher (und aufgrund der Bildinformationen und ihrer Kenntnis der Geschichte) das Wort "Ge-burts-tag" silbenweise entschlüsseln. Lena beweist damit, dass sie das Ziel des Handlungsmusters "Erlesen" verstanden hat, es praktisch nachvollziehen kann und Möglichkeiten findet, um das ihr noch fehlende Wissen zu kompensieren.

Lenas *Sprechanteil* ist im Vergleich mit den anderen Kindern insgesamt eher gross und nimmt im Verlauf der Sequenz zu: In den früheren, vom Forscher gesteuerten Episoden (A, B und D) beteiligt sie sich auch anteilmässig weniger am Gespräch als er, in den späteren, stärker von ihr mitgesteuerten (C, E, G und H) sind die Sprechanteile etwa ausgewogen. Besonders bemerkenswert ist ihre starke sprachliche Beteiligung in der zweitletzten Episode (E): Kein anderes Kind hat im Verlauf der Lesestandserhebung das Gespräch anteilmässig dominiert (bei Victor ging es in der sehr kurzen Schlussepisode nicht mehr um Inhaltliches, sondern um den Abschluss der Lesestandserhebung). Die Ausprägungen von Lenas Sprechanteilen stimmen in dieser Sequenz fast vollständig mit jenen ihrer Initiative und Steuerung überein. Lena spricht also mehr, wenn sie stärker steuert, oder anders ausgedrückt: Sie steuert das Gespräch (zumindest auch) durch sprachliches Handeln. Diese Hypothese wird durch die Befunde zur *sprachlichen Differenziertheit* untermauert: Ihre Ausprägungen sind während der ganzen Sequenz immer deutlich oder stark (auch das ist bei keinem anderen Kind der Fall) und nehmen im Verlauf der Sequenz zu (Lenas sprachliche Äusserungen sind in den letzten drei Sequenzen F bis H konstant sehr differenziert). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich deutlich, dass Lena differenziertere sprachliche Mittel einsetzt, wenn sie die Geschichte erzählt oder kommentiert (in A, B, E, G, H), eigene Aussagen und Sachverhalte erklärt (in B, C, D, G) oder von eigenen Erlebnissen und anderen Ereignissen berichtet (in C, H). Mit anderen Worten: Ihre Sprache ist differenzierter, wenn sie situationsexterne (fiktionale, kausale, real-distante) Referenzen herstellt. Dieser Befund dürfte für die Ausgestaltung von Sprachförderung bedeutsam sein und soll deshalb im Auge behalten werden.

Literale Fähigkeiten

Welche literalen Fähigkeiten realisiert Lena in dieser Sequenz? Im Folgenden werden die Analyseergebnisse geordnet nach den fünf Dimensionen von Literalität berichtet sowie anhand von Transkriptauszügen exemplarisch veranschaulicht und interpretiert. Abschliessend werden die für Lenas Lesestandserhebung charakterisierenden Befunde zusammengefasst und eingeschätzt (das Vorgehen wird im Kapitel 6.4 detailliert beschrieben).

Einzelne Dimensionen von Literalität

Lenas *realitätsbezogene konzeptionell schriftliche Fähigkeiten* sind in dieser Sequenz vielfältig belegt. Sie zeigen sich erstens beim Thematisieren distanter Erlebnisse: Lena versteht einen Erlebnisbericht des Forschers und beantwortet seine Fragen zu ihren eigenen Erlebnissen (z.B. zu ihrem Geburtstagsfest oder zu einem Zoobesuch, s. unten). Sie handelt aber auch initiativ, wenn sie ihre Antworten elaboriert, einen längeren Erlebnisbericht von einem Zoobesuch produziert (s. unten) und von einem öffentlichen Ereignis (dem Fund eines Dinoskeletts) berichtet. Zweitens spricht Lena über ihre subjektive Innenwelt: Sie thematisiert ihr (vorhandenes, fehlendes oder unsicheres) Wissen und ihre Gefühle (z.B. dass sie keine Angst vor Dinosauriern habe), und sie markiert ihre gedanklichen Vorgänge (ihr Nachdenken durch Füllwörter und -geräusche, ihr Verstehen z.B. durch Wiederholung oder Nicken). Drittens bezieht sich Lena in ihren Äusserungen punktuell auf zukünftige (unmittelbar bevorstehende) Aktivitäten und viertens – aus eigener Initiative und in elaborierterer Form – auf mögliche und unmögliche vorgestellte Ereignisse (z.B. einen Ritt auf einem Elefanten oder die Verschiebung ihres Geburtstags vom Winter in den Sommer). Fünftens nutzt Lena verschiedentlich Bildinformationen, um ihre Darstellungen von Sachverhalten zu präzisieren (den Fahrzeugtyp anzugeben), ihr Sachwissen (zum Fund eines Dinosaurierskeletts) abzurufen oder eine Wissenslücke (ein ihr unbekanntes Tier) durch Nachfragen zu klären. Im Folgenden wird Lenas Erlebnisbericht vom Zoobesuch genauer untersucht:

*LENA (wedelt ein Seitenbündel mit ihren Armen hin und her): Aso d'Lisa hät därfe uf em Elefant riite und ich und d'Lisa händ- händ au na dörfe uf eme (&, \$, lässt das Seitenbündel auf ihrem Arm liegen) Kamel riite. Ich wär ... fast abegrutscht, will ich- will ich uf em @Höger ja schief gsi bin@. DIS: Ou Ehrli? LENA (nickt, %, wedelt die Seiten wieder hin und her): Uf * mim Kamel. (Sie blickt kurz in die Kamera.)*

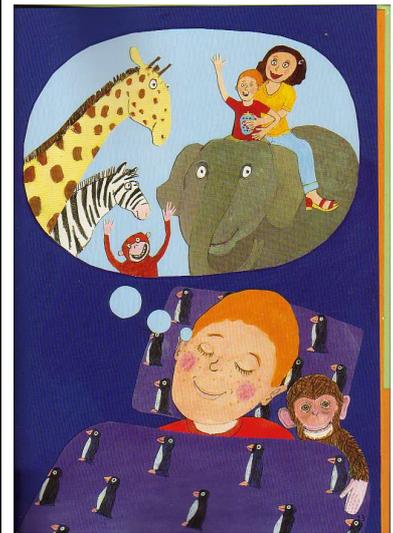
*DIS (bei *): Woah. Aber det häts doch- häts det (Lena &, hält die Seiten still) nöd eso Sitz (% gha, womer hät chönne druf hocke? LENA (&, schüttelt den Kopf): Nähä. DIS: Grad uf dem Kamelrugge? ... (Lena nickt.) Uah! @ (3s; Lena %, blickt in die Kamera) LENA (zieht die Hand unter dem Seitenbündel hervor): Und es mega Gschaukel (schaukelt mit dem Oberkörper hin und her, &.) Uäääää. (% @ Im Fall ... (Sie greift einige Seiten zusammen und legt sie auf den vorderen Buchdeckel.)*

Protokollauszug 58: Lena berichtet von einem Zoobesuch. \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Im Vorfeld dieser Passage hat Lena auf Aufforderung und mit gelegentlicher Hilfe des Forschers den weiteren Verlauf der Geschichte skizziert und aufgezählt, was im Zoo alles Tolles erlebt werden könne (u.a. Kamelreiten). Nun wechselt sie aus eigener Initiative den Referenzraum: Sie spricht nicht mehr über den fiktiven bevorstehenden Zoobesuch der Hauptfigur Dani (mit seiner Tante Alexandra), sondern über ihr eigenes reales Erlebnis im Zoo (mit ihrer älteren Schwestern Lisa). Dabei produziert sie einen kurzen Bericht, den sie diskursiv und sprachlich auch als solchen markiert: Sie kündigt mit "Also" einen längeren monologischen Beitrag an, formuliert konsequent in der Vergangenheitsform und schliesst ihn nach der anerkennenden Reaktion des Forscher deutlich (mit Nicken, Abwendung des Blicks, Wiederaufnahme der Buchaktivität) ab. Beim Berichten ist ihr Engagement besonders gross, wenn sie ihr ganz persönliches Erleben darstellt: Sie stellt den Blickkontakt zum Forscher her und hält ihn aufrecht, unterbricht ihre Buchaktivität, lächelt und lacht beim Sprechen und lädt den Forscher mit der Markierung "ja" dazu ein, ihr Erleben empathisch mitzuvollziehen. Als der Forscher nicht inhaltlich auf ihren Beitrag eingeht, markiert sie das Ende ihres Berichts erneut (durch ihr abschliessendes Statement "Auf meinem Kamel" und die Hinwendung zur Forscherin). Nun – nach einer zweiten anerkennenden Reaktion – knüpft der Forscher mit einer weiterführenden Frage an Lenas Beitrag an. Lena signalisiert durch Blickkontakt und Unterbrechung der Buchaktivität deutlich ihr Interesse. Als sie die Frage inhaltlich verstanden hat, wendet sie sich ihrer gedanklichen Vorstellung zu. Dann nimmt sie den Blickkontakt wieder auf, beantwortet die Frage des Forschers und bestätigt seine Rückversicherung. Als weder der Forscher noch die Forscherin den Gesprächsfaden weiterführen, ergreift sie selbst erneut die Initiative: Sie konkretisiert ihre Situationsbeschreibung ("ein Mega-Gschaukel") und intensiviert ihren Beitrag durch Blickkontakt, körperliche und stimmliche Inszenierung, Lachen und eine Glaubwürdigkeitsbeteuerung ("im Fall"). Damit setzt sie eine ganze Palette von Mitteln ein, um die Forschenden doch noch zu einer stärkeren Anteilnahme zu bewegen. Als entsprechende Reaktionen ausbleiben, nimmt sie ihre Buchaktivität wieder auf. Lena beweist in dieser Passage vielfältige Fähigkeiten der sprachlichen Darstellung distanter Erlebnisse: Sie kann einen Bericht diskursiv deutlich realisieren, vergangenes und – darin eingebettet – hypothetisches Geschehen (sie wäre beinahe heruntergerutscht) markieren, Ereignisse nicht nur berichten, sondern auch begründen (weil sie schief auf dem Höcker sass), Rückfragen prüfen und ihr subjektives Erleben mit verschiedenen Mitteln veranschaulichen. Damit zeigt sie sich als eine diskursiv und sprachlich gewandte, engagierte und originelle Berichterstatlerin.

Auch *fiktionale konzeptionell schriftliche Fähigkeiten* sind für Lena vielfältig belegt. Zunächst inszeniert sie vorgestellte Welt mittels Körperbewegungen und Geräuschen (ihren Kamelritt, s. oben, Protokollauszug 58). Dann spricht sie – im Vergleich mit den anderen Kindern – oft und differenziert über die Geschichte "Dani hat Geburtstag": Auf Anregungen des Forschers beschreibt sie das Thema, einzelne Handlungsschritte und Sachverhalte der Geschichte, erfindet eine Fortsetzung der Handlung und gibt ein (allerdings sehr allgemeines) Urteil zum Bilderbuch ab. Aus eigener Initiative elaboriert sie ihre Antworten (z.B. dass Dani einen Geburtstagskuchen und sieben Jahre alt wir), beschreibt Handlungsschritte, identifiziert und charakterisiert Figuren (z.B. das Mädchen, das früher in der Geschichte eine Einladung erhalten hat), nimmt Vorblenden vor (Dani wird später in den Zoo gehen) und entschlüsselt mehrperspektivisches Erzählen:

(Lena schaut auf die Traumblase, hält den Finger an den Mund.) LENA: Da chönnts uf em (hält den Finger auf den Elefanten) Elefant riite. ... (Sie hält den Finger wieder an den Mund.) Er träumt das. DIS: Warum weisch das? LENA: ?Er gaht? in (&) Zoo. DIS: Aber warum (%) weisch, das er das träumt? LENA: Will, (deutet mit der Hand auf die Seite) lueg emal, da (hält den Finger auf den schlafenden Dani) schläft er, und da (tippt auf die kleinen Blasen) sind so Pünkt und da (umfährt die grosse Blase) en risegrosse Chreis und det ine (tippt in die Traumblase) isch das. (Sie schaut kurz auf die Seite 12, dann wieder auf 13.) DIS: Das isch en Traum, hä? LENA (blättert die Seite halb um): Ähä.



Protokollauszug 59: Lena spricht aus eigener Initiative über die Geschichte. & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden, ?...? = Verständnis unsicher

Nachdem Lena die Seite umgeblättert, sich auf der neuen Doppelseite umgesehen und den Forscher auf den Dinosaurier hingewiesen hat, wendet sie sich der rechten Seite zu. Sie beginnt unaufgefordert, die abgebildete Zooszene zu beschreiben. Dabei stellt sie mit einer Zeigegeste klar, auf welchen Bildbereich sie sich bezieht. Dass sie die beiden Figuren (Dani und seine Tante) nicht benennt, sondern nur mit der Präposition "sie" auf sie referiert, ist hier absolut funktional, weil der Forscher unmittelbar vorher den Geburtstagsbrief der Tante für Dani vorgelesen hat. Lenas wiederholtes Nachdenken – mit dem Finger gestisch signalisiert – weist darauf hin, dass sie sich mit der doppelten, scheinbar widersprüchlichen Bildinformation (Dani im Bett und auf dem Elefanten) befasst. Ihre nächster, wiederum selbst initiiertes Beitrag ("Er träumt das.") bestätigt diese Interpretation. Lena analysiert hier ohne jede Hilfe die Verschachtelung von zwei Ebenen der Geschichte: des äusseren Handelns und des inneren Bewusstseins der Figur "Dani". Die Frage des Forschers nach einer Erklärung ihrer Aussage versteht sie zunächst nur inhaltlich: Sie blendet in der Geschichte voraus auf den bevorstehenden Zoobesuch. Der Forscher kündigt (mit "aber") einen Einwand an und fragt noch einmal nach einer Erklärung, wobei er sich explizit auf das Erkennen der Traumebene bezieht. Nun hat Lena verstanden. Im Folgenden weist sie mit Zeigegesten auf die verschiedenen Bildelemente hin und erläutert dazu die Ebene des äusseren Handelns ("Hier schläft er."), das visuelle Mittel zur Darstellung der Traumebene ("Hier sind so Punkte und hier ein riesengrosser Kreis") und das darin dargestellte Geschehen ("und dort drinnen ist das."). Der Forscher bezeichnet die in der Blase abgebildete Zooszene sich vergewissernd als Traum, und Lena schliesst das Sprechereignis ab, indem sie ihm sein korrektes Verständnis bestätigt und umzublättern beginnt. Lena erweist sich in dieser Passage als eine versierte Rezipientin von Geschichten: Sie beschreibt aus eigener Initiative einen Handlungsschritt, versteht unterschiedliche Erzählperspektiven (die Aussen und Innensicht einer Figur), erkennt die zur Unterscheidung dieser Ebenen verwendeten Darstellungsmittel und kann diese komplexe Passage der Geschichte dem Forscher inhaltlich und formal erklären. Ausserdem erweist sich Lena auch als kompetente Betrachterin von Bilderbüchern wenn sie Informationen zur Geschichte aus Bild- und (mit Hilfe des Forschers) aus Textelemente erschliesst, Bezüge zwischen abgebildeten und ihr aus ihrer Lebenswelt bekannten Tieren herstellt und abstrakte Formen (die Schlangenform, zu der sich die einzelnen Tiere zusammenfügen) erkennt. Schliesslich ist Lena auch eine genaue Zuhörerin: Wenn der Forscher aus dem Buch vorliest, signalisiert oder beweist sie laufend ihr Verständnis, ergänzt Lücken im vorgelesenen Text rasch und korrekt, realisiert Verlesungen und bringt gelegentlich durch paraverbale Signale ihr Rezeptionserleben zum Ausdruck.

Medial schriftliche Fähigkeiten zeigt Lena in dieser Sequenz, wenn sie Logogramme (COOP, das M von Migros) erkennt, konventionelle Schrift als Zeichensystem erkundet (beim Vergleich deutscher und japanischer Schriftzeichen, als sie auf die Buchstaben als Schlüssel zu den Kindernamen hinweist) und konventionelle Schrift dekodiert. Sie verfügt noch nicht über die notwendigen Kenntnisse, um Buchstaben zu benennen, ihre Lautwerte anzugeben oder Wörter zu erlesen. Sie weiss aber um den Bedeutungsgehalt von Schrift, ist sich ihrer noch fehlenden Expertise bewusst (sie lässt sich die Kindernamen

vom Forscher vorlesen) und befasst sich in verschiedenen Formen (beobachtend, wiederholend, Sprechbewegungen ablesend und simultan mitsprechend) mit dem Dekodierprozess. Besonders deutlich wird in dieser Sequenz ihre Fähigkeit, Buchstaben und Buchstabenfolgen visuell zu erfassen und zu vergleichen:

LENA (zieht den Finger aus dem Mund): Wart. (Sie streicht sich mit dem Finger unter der Nase durch, \$, blättert mehrere Seiten aufs Mal zurück bis Seite 2:) Ich muess no gschwind an ... (blättert Seite 2 ganz und die Innenumschlagseite halb um:) Afang blette-re. (Sie blättert die Innenumschlagseite wieder zurück, lehnt sich über den Innentitel, hält den Finger auf das 'D' von 'Dani'.) LENA: Da isch 'Dani'. (5s; sie fährt mit dem Finger ein Stück dem Wort entlang, schlägt das Bündel Seiten um, schaut sich auf Seite 9 die Ballone mit den Kindernamen an, schlägt die Seiten wieder um, studiert auf dem Innentitel nochmals das Wort 'Dani', schlägt die Seite wieder um und studiert die Ballone. LENA (sticht mit dem Finger auf den Ballon von Dani): Da. (Lena &, @) DIS: @Super@. LENA (%): @ SKU: @

Protokollauszug 60: Lena entschlüsselt das Wort "Dani" durch Vergleich mit einem Referenzwort. \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Im Vorfeld dieser Passage hat der Forscher Lena gefragt, wie er Danis Platz am Geburtstagstisch herausfinden könne. Lena hat ihn auf die "Buchstaben" hingewiesen und seine Vermutung bestätigt, die Namen der Kinder stünden auf den Ballonen (die an den Stühlen angebunden sind). Damit ist für Lena das zu lösende Problem definiert: Sie weiss, dass auf einem der Ballone das Wort "Dani" steht, und dass sie diesen Namen erkennen sollte, Wörter aber noch nicht selbständig erlesen kann. Lena denkt nach und findet einen Lösungsweg: Sie erinnert sich, das Wort "Dani" schon einmal mit dem Forscher gelesen zu haben, und sieht nun die Möglichkeit, die Kindernamen auf den Ballonen mit diesem Referenzwort zu vergleichen. Mit der Aufforderung "Warte!" signalisiert sie, dass sie einen Plan habe und dafür etwas Zeit brauche (sie betätigt quasi die Pausentaste der Interaktion). Danach überlegt sie sich, wo sie dem Wort bereits begegnet sei, lächelt, als sie sich erinnert, und expliziert den nächsten Schritt auf ihrem Lösungsweg ("Ich muss noch schnell an den Anfang blättern."), während sie durch Zurück- und Vorblättern die fragliche Seite sucht. Diese Explikation erfüllt gleichzeitig mehrere Funktionen: an sich selbst gerichtet dient sie Lena als objektivierter Handlungsplan, an den Forscher gerichtet als Information über das angekündigte und nun ablaufende Vorhaben (und damit als Fortsetzung der Interaktionspause). Als Lena die gesuchte Seite gefunden hat, identifiziert sie ihr Referenzwort gestisch und sprachlich und markiert damit deutlich das Erreichen eines ersten Zwischenziels (wiederum sowohl an sich selbst als auch an den nachvollziehenden Forscher gerichtet). Als Nächstes prägt sie sich die visuelle Gestalt des Wortes "Dani" ein, wobei sie dem Modell des Forschers folgt und mit dem Finger dem Wort entlangfährt (wie er es früher an derselben Stelle mit seinem Stift getan hat). Danach vergleicht sie das eingeprägte Referenzwort mit den möglichen Zielwörtern (auf den Ballonen), wobei sie sehr effizient zwischen den entsprechenden Buchseiten hin- und herblättert. Das wiederholte Vergleichen weist darauf hin, dass Lena dabei sehr genau vorgeht und Unsicherheiten realisiert und ausräumt, bis sie die unzweifelhaft richtige Lösung gefunden hat. Dann präsentiert sie ihre Lösung (durch gestisches und deiktisches Zeigen von Danis Ballon) und beendet die Interaktionspause, indem sie den Blickkontakt zum Forscher herstellt und ihm damit den Ball für den nächsten Zug zuspielt. Ihr Lachen deutet darauf hin, dass sie sich der erfolgreichen Problemlösung bewusst und sicher ist. Die Evaluation des Forschers ist denn auch sehr deutlich (durch die Wortwahl und das Lachen) positiv markiert, und Lena erhält zusätzlich Anerkennung durch die unübliche, ebenfalls positiv evaluierende Beteiligung der beobachtenden Forscherin. Diese Passage zeigt, dass Lena das Erschliessen der Wortbedeutung aufgrund der Buchstabenfolge als Kernaufgaben beim Lesen versteht, trotz noch fehlenden Alphabetkenntnissen einen Lösungsweg findet, den Prozess der Problemlösung plant, ihm interaktiv Raum verschafft und ihn selbstgesteuert (reflexiv evaluierend) erfolgreich realisiert. Die erfolgreiche Wiederholung dieses Vorgehens bei der Identifikation von Lenas¹⁰⁶ Ballon bestätigt diese Befunde.

Schliesslich erweist sich Lena auch bei der Buchhandhabung als sehr kompetent: Sie verwendet das Buch funktionsgemäss, wenn sie es in die richtige Lage dreht und öffnet, die Seiten einzeln und von

¹⁰⁶ Hier ist mit "Lena" die zweite Hauptfigur der Geschichte gemeint. Ihr Name stimmt zufälligerweise mit dem Pseudonym des Fokuskindes überein.

vorne nach hinten umblättert, das korrekte Umblättern überprüft, das Buch zurechtrückt und die Seiten flach hält, um die Inhalte besser zu sehen, beim Umblättern je nach Gesprächsverlauf zuwartet oder Seite wieder zurücklegt oder durch Blättern gezielt und schnell bestimmte Seiten findet (s. auch oben). Darüber hinaus benutzt sie das Buch auch immer wieder beiläufig als Spielobjekt (z.B. wenn sie mit den Seiten wippt oder das geschlossene Buch dreht, aufstellt und fallenlässt). Wie bereits bei der Analyse der Interaktionsmerkmale festgestellt, ist Lena oft mit manuell mit dem Buch beschäftigt und beansprucht auch die Kontrolle über dieses für die Lesestandserhebung zentrale Artefakt.

Weitere "schulnahe" Fähigkeiten sind in dieser Sequenz unterschiedlich bedeutsam. Mehrschrittige Anleitungen kommen nicht vor, Lena befolgt aber immer wieder kurze Anweisungen (z.B. umblättern, abgebildete Objekte benennen, die Geschichte fertig erzählen) und erteilt sie gelegentlich auch selbst (sie fordert den Forscher auf, zu warten oder etwas anzuschauen). Wesentlich präsenter sind Kommentare zu und Erklärungen von Sachverhalten: Lena hört einer längeren Erklärungen des Forschers (zu unterschiedlichen Schriften) zu, bestätigt seine Aussagen (z.B. zur Farbe von Postautos, zur Grösse eines Dinosauriers) und erklärt auf Nachfrage ihre eigenen Aussagen (z.B. woran sie den Bus erkannt habe oder weshalb sie sich vor Dinos fürchte). Sie handelt beim Erklären aber auch initiativ, wen sie eigene Aussagen unaufgefordert präzisiert (z.B. wie sie ihre Geburtstageinladungen verteilt habe) und von sich aus Sachverhalte erklärt (z.B. weshalb sie fast vom Kamel gefallen sei, s. oben, Protokollauszug 58). Einmal beteiligt sich Lena auch an einer Argumentation, die sich über mehrere Züge hinwegzieht:

DIS: Vor dem hett ich Schiss. LENA: Ich nöd. (&) @ DIS: Wieso? (Lena %) Boah, lueg mal (tippt mit dem Stift auf die Zähne) die Zäh! ... LENA: @ @Ich chan ganz schnäll ränne und de nöd@. (Sie blickt in die Kamera, \$, &.) DIS: De chan im Fall ziemlich schnäll ränne. LENA (% , richtet sich etwas auf): De chas mit sine grosse Füess nur so (wiegt den Oberkörper begleitend hin und her:) bum, bum, bum! (Sie &, hält den Finger an den Mund.) DIS: Aber de hätt so im Fall- (Lena %, DIS wendet sich zum Fenster und wieder zu Lena) weisch wie gross (Lena &) de isch? ... (Lena %, &, %) De chönnt da (wendet sich wieder zum Fenster und zurück) zum Feister ineluege. ... Vo une. ... LENA (&): Mhm, (%) das weiss i. DIS: Ziemlich gross. (DIS lehnt sich über das Buch.)

Protokollauszug 61: Lena argumentiert mit dem Forscher über die Gefährlichkeit eines Dinosauriers. \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Im Vorfeld dieser Passage hat der Forscher Lena den Erzähltext vorgelesen. Darin wird erwähnt, dass der Dinosaurier Danis Lieblingstier sei. Nun nimmt der Forscher einen Wechsel des Referenzraums vor und thematisiert sein eigenes Gefühl (Furcht) bei einer vorgestellten Begegnung mit einem Dinosaurier. Lena vollzieht diesen Wechsel mit und bezieht eine Gegenposition (sie würde sich nicht fürchten), wobei sie den Forscher durch Blickkontakt zum Gegenargument einlädt und ihren Widerspruch durch Lachen als inhaltlich, nicht beziehungsgefährdend gemeint markiert. Der Forscher reagiert zunächst mit einer Rückfrage, nimmt dann aber den Ball entgegen und stellt durch den (gestischen und sprachlichen) Hinweis auf die gefährlichen Zähne des Dinos Lenas Position in Frage. Lena lässt diesen Hinweis gelten, entschärft ihn aber – wiederum die Beziehungsebene pflegend – mit einem Gegenargument (sie kann schneller rennen als der Dino mit seinen scharfen Zähnen). Der Blick in die Kamera und das Lächeln deuten darauf hin, dass sie mit diesem Schachzug zufrieden ist. Dann spielt sie den Ball mit ihrem Blick wieder dem Forscher zu. Dieser äussert sich wiederum behutsam kritisch zu ihrem Argument, indem er seinen inhaltlichen Einwand vage ("ziemlich schnell") und seinen Wahrheitsanspruch konziliant formuliert ("im Fall"). Lena beharrt auf ihrem Argument, untermauert es durch eine präzisierende Begründung ("grosse Füesse") und eine körperliche und lautmalerische Inszenierung des plumpen Dinosauriergangs und spielt den Ball wieder zurück. Der Forscher setzt zu einer sprachlichen (durch "aber" als Einwand markierten) Entgegnung an, bricht dann aber ab und greift wie zuvor Lena zu einem Mittel der Veranschaulichung: Er zielt nun auf die Grösse des Dinosauriers (und damit indirekt auf die Länge seiner Schritte, die ihm trotz grosser Füesse ein schnelle Fortbewegung erlauben) und konkretisiert sie anhand der Vorstellung, der Dinosaurier stünde vor dem Kindergarten. Damit beharrt er zwar inhaltlich auf einer Gegenposition zu Lena, folgt ihr aber bei der Verwendung der Repräsentationsmittel. Zudem markiert er seine Äusserung nicht mehr als Einwand (mit "aber"), sondern als Angebot, einen gemeinsamen Wissensbestand zu bestätigen ("Weisst du, wie gross ..."). Lena nimmt diese Möglichkeit zur Beilegung des argumentativen Schlagabtauschs wahr, indem sie den Blickkontakt wieder aufnimmt und den angebote-

nen Konsens doppelt (durch zustimmendes "mhm" und explizite Zustimmung) bestätigt (ihre vorhergehenden, konfrontativen Züge hat sie jeweils ohne Blickkontakt realisiert). Der Forscher gibt ein abschließendes Statement zur Bestärkung seiner Position ab, bevor er sich wieder dem Buch zuwendet. Lena zeigt in dieser Passage, dass sie sich kompetent an einer längeren (sich über 9 Züge hinziehenden) argumentativen Interaktion beteiligen und dabei eine eigene Position beziehen, diese mit Argumenten begründen, durch Präzisierung und Inszenierung untermauern und sich ohne Gesichtsverlust wieder aus der Auseinandersetzung zurückziehen kann.

Sprache objektivierende Fähigkeiten zeigt Lena, wenn sie Medien und Textsorten (Brief, Buch, Geburtstagsbrief, Einladung) benennt und Darstellungsweisen (die Traumblase, s. oben, Protokollauszug 59) erklärt. Auch sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisiert sie gelegentlich: Sie versteht Aussagen über Zeichen und das Lesen, spricht selbst von Buchstaben und vergleicht auf Aufforderung lateinische und japanische Schriftzeichen. Punktuell befasst sie sich auch reflexiv mit ihrem sprachlichen Können (Lesen) und interaktivem Handeln (wenn sie nachträglich erläutert, was sie mit einer Äusserung gemeint hat). Schliesslich liegt für Lena auch ein Beleg für das Manipulieren von Sprache vor:



*DIS: Und das (zeigt auf das Taxi; Lena %) kännsch sicher na. LENA (das Kinn fast auf der Buchseite): Es Au(&)to. DIS: Lueg emal, was es (%) uf em Dach hät. LENA: Ähm, das isch glaub es ... Dingsauto. (Lena &, als DIS nicht sofort reagiert: \$.) DIS: @ LENA (% , legt ihr Kinn auf die Buchseite): @ DIS: @Ja genau, es Dingsauto@. ... (Lena richtet sich wieder auf, wippt mit der Buchseite, blickt in die Kamera.) En Taxi. LENA (&): En Taxi * (%) mein i. DIS (bei *): Bisch scho mal (Lena &) Taxi gfahre? LENA: Mhm. (Sie schnippt von unten zweimal hart an die Buchseite.) DIS: Chasch umeblettere. (Lena %, blättert mit beiden Händen um.)*

Protokollauszug 62: Lena kreiert ein neues Wort und erklärt nachträglich, was sie damit gemeint hat. \$ = leise lachend, @ = laut lachend, & = Blick zuwenden, % = Blick abwenden

Vor dieser Passage hat Lena bereits das Schild einer Apotheke nicht erkannt. Der Forscher hat ihr die Bezeichnung (Apotheke) genannt, Lena hat sie wiederholt und dann sofort energisch umgeblättert. Der Forscher hat sie daran gehindert und zum Warten aufgefordert. Nun fährt er mit dem in dieser Episode dominierenden Handlungsmuster "Zeigen und Benennen" fort und fragt Lena deiktisch und gestisch auf das Taxi referierend nach dessen Bezeichnung. Mit der Formulierung "... das kennst du sicher noch." signalisiert er eine Erfolgserwartung, die ihrerseits auf seine Einschätzung der Aufgabe (als leicht) und/oder von Lena (als kompetent) verweist. Lena lässt sich erneut auf das Handlungsmuster ein, folgt dem Zeigen des Forschers mit dem Blick und liefert ihm dann – den Blickkontakt wieder aufnehmend – ihre Antwort ("Ein Auto.") ab. Der Forscher evaluiert sie bedingt positiv, indem er einerseits (implizit bestätigend) mit dem Pronomen "es" an sie anschliesst und andererseits (implizit zurückweisend) einen zweiten Auftrag mit einem präzisierenden Hinweis (auf das Taxischild) erteilt. Lena erkennt das Schild nicht. Sie verschafft sich mit dem Füllwort "Ähm" eine Denkpause, beginnt dann einen Antwortsatz zu formulieren, obwohl sie die Bezeichnung noch nicht gefunden hat, und macht ihre Unsicherheit mit dem Einschub "glaube ich" auch noch explizit. Als sich das gesuchte Wort immer noch nicht einstellt, erfindet sie kurzerhand eine neues ("Dingsauto"). Mit dieser scherzhaften Lösung kann sie der Erwartung des Forschers (diese für sie leichte Aufgabe zu lösen) entsprechen und ihre Rolle im Handlungsmuster (das fragliche Objekt benennen) formal realisieren, obwohl ihr das dazu notwendige Wissen fehlt. Nach diesem unkonventionellen Dreh beobachtet sie die Reaktion des Forschers und lädt ihn, als diese auf sich warten lässt, mit einem Lächeln zur Akzeptanz ihres Zuges ein. Inzwischen hat der Forscher Lenas raffinierten Beitrag verstanden und reagiert – ihn als Scherz ratifizierend – mit Lachen darauf. Nachdem der

Forscher ihr unerwartetes Handeln akzeptiert hat, wendet sich Lena von ihm ab, bestärkt den Ausstieg aus dem Handlungsmuster mit ihrer Körperhaltung (sie legt das Kinn auf die Buchseite) und stimmt in sein Lachen mit ein. Der Forscher gibt seinem Verständnis und seiner Zustimmung mit seiner expliziten positiven Evaluation ("Ja genau.") und der Wiederholung von Lenas Antwort noch einmal deutlichen Nachdruck, wobei er seine Äusserung durch Lachen als scherzhaft gemeint markiert. Damit leistet er einen aktiven Beitrag zur Ko-Konstruktion dieser witzigen Inszenierung. An dieser Stelle könnte das Sprechereignis gut abgeschlossen werden, und Lena signalisiert durch ihre Positionsveränderung, das Wippen mit den Buchseiten und dem Blick in die Kamera deutlich, dass sie eine weiterführende Initiative des Forschers erwartet. Dieser kehrt mit der Angabe der korrekten Antwort ("Ein Taxi.") zum ursprünglichen Handlungsmuster zurück, und auch Lena nimmt ihre Rolle wieder auf, indem sie die Antwort wiederholt. Mit dem Zusatz "... meine ich" referiert sie aber auch auf ihr Kunstwort "Dingsauto" und expliziert im Nachhinein dessen intendierte Bedeutung. Damit rückt sie ihre ursprüngliche Antwort nachträglich als inhaltlich zutreffend und die Erwartung des Forschers erfüllend zurecht. Dieses Manöver wird allerdings vom Forscher nicht wahrgenommen. Er vollzieht einen Wechsel des Referenzraums vom Buch zur lebensweltlichen Erfahrung und fragt Lena nach einem Taxierlebnis. Sie folgt ihm dabei, beantwortet aber seine Frage nur kurz, ohne inhaltlich daran anzuknüpfen, und signalisiert dann überdeutlich ihren Wunsch, das Sprechereignis hier abzuschliessen und zur nächsten Seite weiterzublättern. Der Forscher willigt ein, und Lena führt ihre Absicht aus. Die Passage zeigt Lenas Fähigkeiten, durch Manipulieren der sprachlichen Form (durch die Bildung des Kunstworts "Dingsauto") einen komplizierten Konflikt zwischen Rollen- und Leistungserwartungen und fehlenden kognitiv-sprachlichen Ressourcen (dem Begriff "Taxi") zu lösen, dabei zwischen den Ebenen der unmittelbaren inhaltlichen und der scherzhaft gebrochenen Verständigung zu wechseln und das Verhältnis von Form und Bedeutung einer sprachlichen Äusserung zu thematisieren.

Charakterisierung der von Lena realisierten literalen Fähigkeiten

Zusammenfassend lassen sich in dieser Sequenz Hinweise auf folgende literalen Fähigkeiten belegen:

- konzeptionell schriftliche *realitätsbezogene Fähigkeiten*: eigene Erlebnisse und öffentliche Ereignisse (auch elaborierend und initiativ), Gedanken und Gefühle (auch initiativ), vorgestellte Sachverhalte (initiativ) und (punktuell) zukünftige Aktivitäten thematisieren sowie Sachwissen aus Medien erschliessen (initiativ)
- konzeptionell schriftliche *fiktionale Fähigkeiten*: über Geschichten reden (auch elaborierend, initiativ), Geschichten in Printmedien anschauen (Nutzung von Bildinformationen zur Geschichte, initiativ), vorgelesene Geschichten hören und (punktuell) fiktive Welt inszenieren
- *medial schriftliche Fähigkeiten*: Schrift dekodieren (beobachtend, imitierend und fehlendes Schriftwissen kompensierend), das Medium Bilderbuch funktionsgemäss und als Spielobjekt handhaben sowie (punktuell) konventionelle Symbole (Logogramme) erkennen und konventionelle Schrift erkunden
- *weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten*: Sachverhalte erklären (auch initiativ), einen eigenen Standpunkt vertreten (initiativ) und (kurze) Anweisungen befolgen und erteilen
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: Medien, Schrift- und Sprachphänomene thematisieren (auch initiativ) sowie Sprache spielerisch manipulieren

Die nachfolgende Matrize veranschaulicht die Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen in den einzelnen Episoden. Die Einschätzung erfolgte auf der Grundlage des Dokuments "Befundtabelle_Fähigkeiten_Lesestandserhebung" nach den im Kapitel 6.4 beschriebenen Kriterien. Zusätzlich sind für jede Episode die Entwicklungsstufen eingetragen, die anhand des Beobachtungsbogens aus dem Instrument "Lesestufen" eruiert wurden. Für Lenas Lesestandserhebung ergibt sich folgendes Bild:

	A 1'05"	B 0'50"	C 2'20"	D 2'00"	E 2'05"	F 2'00"	G 1'40"	H 2'00"
realitätsbezogen			I	I				
fiktional	I	I		-	I	I	I	
medial schriftlich	I*	I**	I*	I*	I	I/*	**	*
weitere "schulnahe"								
Sprache objektivierend	-					-		-
ermittelte Lesestufen	1 (5)	1-3 (7)	2 (7)	2 (7)	3 (7)	- (7)	- (7)	

Abbildung 99: Synoptischer Vergleich der 8 Episoden von Lenas Lesestandserhebung anhand der 5 Dimensionen von Literalität und der gemäss Manual "Lesestufen" ermittelten Entwicklungsstufen. Ausprägungen der Fähigkeitsdimensionen: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege (1-3), dunkelgrau = markante Belege (>4). Entwicklungsstufen: obere Zahlen = ermittelte Stufen, untere Zahlen (in Klammern) = mögliche Stufen. I = Foki des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt.

In Lenas Lesestandserhebung finden sich starke Ausprägungen aller fünf Fähigkeitsdimensionen. Wird die funktionsgemässe Handhabung des Bilderbuchs vernachlässigt, sind in der Episode E vier Dimensionen, in G und H je drei, in A, C und D je zwei und ist in B und F je eine Dimension stark ausgeprägt. Die drei Episoden mit besonders vielfältig ausgeprägten Fähigkeiten (E, G und H) befinden sich in der zweiten Hälfte der Sequenz, die Episoden mit einer oder zwei ausgeprägten Dimensionen (A bis D und F) vorwiegend in der ersten Hälfte. Damit nimmt der Gehalt der Sequenz bezüglich Lenas literaler Fähigkeiten im Verlauf des Gesprächs deutlich zu. Lenas fiktionale Fähigkeiten sind bis auf die Episoden C und D immer stark ausgeprägt, und auch für ihre realitätsbezogenen Fähigkeiten finden sich mehrheitlich (mit Ausnahme von B, D und F) starke Ausprägungen. Die beiden Dimensionen verhalten sich teils komplementär (in B, C, D und F), teils parallel (in A, E, G und H) zueinander. Für Lenas weitere "schulnahe" Fähigkeiten finden sich zwei Passagen mit stärkeren Ausprägungen (in den Episoden C und D sowie G und H), die Dimension verhält weitgehend parallel zu den realitätsbezogenen Fähigkeiten. Die beiden übrigen Dimensionen sind in dieser Sequenz nur ausnahmsweise stark ausgeprägt: Medial schriftliche Fähigkeiten (ohne Buchhandhabung) in E und Sprache objektivierende Fähigkeiten in D und E. Keine Belege finden sich für fiktionale Fähigkeiten in der Episode D, für medial schriftliche (ohne Buchhandhabung) in B, G und H sowie für Sprache objektivierende in A, F und H. Realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten sind dagegen in allen Episoden präsent.

Auch bei Lenas Lesestandserhebung korrespondieren die starken Ausprägungen ihrer Fähigkeiten deutlich mit dem Fokus des Instruments "Lesestufen": In den Episoden C und D stehen im Bilderbuch nicht die Figuren und ihr Handeln im Vordergrund, sondern die realitätsnah und detailliert dargestellten Schauplätze "Stadtlandschaft" und "Supermarkt". In beiden Episoden (und nur hier) sind Lenas realitätsbezogene Fähigkeiten stärker ausgeprägt als ihre fiktionalen. Der zweite, durchgängige Fokus des Instruments auf den basalen Lesefertigkeiten finden in Lenas Fähigkeitsprofil dagegen nur in einer einzigen Episode (E) seine Entsprechung. Wie bei Boris zeigt sich also auch bei Lena eine Übereinstimmung zwischen den Referenzräumen des Bilderbuchs und ihren realitätsbezogenen bzw. fiktionalen Fähigkeiten, aber (bis auf die Episode E) kein erkennbarer Zusammenhang zwischen dem Angebot des Mediums und der realisierten Nutzung im Bereich der medial schriftlichen Fähigkeiten.

Die Einschätzung von Lenas Lesestand anhand des Beobachtungsbogens ergibt eine Zuordnung zur Phase 2: Logografische Leistungen (Niedermann & Sasssenroth 2002, S. 9). Diese Phase wird durch das Benennen von Firmenzeichen/Emblemen und Wörtern mit speziellem Schriftzug sowie durch die Nutzung des Kontexts als Erkennungshilfe charakterisiert (ebd.). Für die Episode E fällt die Einstufung allerdings höher aus. Hier erfüllt Lena die Anforderungen der Phase 3: logographemische Leistungen (Benennen des Wortes anhand einzelner Grapheme aufgrund visueller Merkmale und Nutzung des Kontexts als Erkennungshilfe; ebd.). Diese Einschätzung stimmt mit den in der Sequenzanalyse ermittelten medial schriftlichen Fähigkeiten überein (zu den andern vier Dimensionen erlaubt das Instrument keine Einschätzung).

Merkmale der Feinstruktur und literale Fähigkeiten

In der folgenden Matrize sind die Einschätzungen von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten auf der Ebene der einzelnen Episoden synoptisch dargestellt:

Episode	Feinstruktur (Interaktionsmerkmale)							literale Fähigkeiten				
	Referenzräume	Involviertheit	Initiative & Steuerung	Adaptivität	Handlungsmuster	verbale Anteile	verbale Differenziertheit	realitätsbezogen	fiktional	medial schriftlich	weitere "schulnahe"	objektivierend
A	SB(E)	- *			bl/erz/(erl)				I	I*		-
B	B			X	bl/erz/zu				I	I**		
C	(S)BE	**		X	bl/zebe			I		I*		
D	(S)B			X	bl/zebe			I	-	I*		
E	(S)B			XX	bl/erz/erl/zu/zebe				I	I		
F	B				bl/erl/zu/zebe				I	I/-*		-
G	(S)BE	*			bl/erz/zu/zebe				I	**		
H	(S)BE	*****		X	(bl)/erz					*		-

Abbildung 100: Verschränkung von Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten in den einzelnen Episoden von Lenas Lesestandserhebung. Interaktionsmerkmale: gelb = geringe Ausprägung; orange = mittlere Ausprägung; rot = starke Ausprägung. Referenzräume: S = aktuelle Situation, B = im Buch repräsentierte Welt, E = lebensweltliche Erfahrung. X = interaktiver Bruch. Handlungsmuster: bl = blättern, erz = erzählen, erl = erlesen, be = benennen, ze = zeigen, zu = zuhören. Fähigkeiten: weiss = keine Belege, hellgrau = punktuelle Belege, dunkelgrau = markantere Belege. I = Fokus des Instruments. * = ohne Berücksichtigung der Buchhandhabung schwächer ausgeprägt.

Lenas *realitätsbezogene Fähigkeiten* sind in dieser Sequenz mehrheitlich stark ausgeprägt - erwartungsgemäss in jenen Episoden, in welchen der Referenzraum der lebensweltlichen Erfahrung thematisch wird (in A, C, G und H) und zusätzlich in der Episode E. Tendenziell zeichnen sich diese Episoden auch durch (im sequenzinternen Vergleich) stärker ausgeprägte Involviertheit, Initiative und Steuerung und Gesprächsbeteiligung sowie durch geringere Relevanz von Handlungsmustern aus. Im Vergleich mit den anderen Fähigkeitsdimensionen zeigt sich, dass realitätsbezogene und fiktionale Fähigkeiten häufig in denselben Episoden stark ausgeprägt sind. Dieser Befund gilt auch für realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten. Insgesamt spielen realitätsbezogene Fähigkeiten in dieser Sequenz eine wichtige Rolle: Sie sind immer präsent, oft stark ausgeprägt und in der Regel verbunden mit Lebensweltbezug und verschiedenen Aspekten einer verstärkten Gesprächsbeteiligung.

Auch *fiktionale Fähigkeiten* sind für fast alle Episoden belegt und in diesen Episoden fast immer stark ausgeprägt. Die beiden Episoden mit geringer ausgeprägten oder nicht manifesten fiktionalen Fähigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass keines der Interaktionsmerkmale stark ausgeprägt ist. Es besteht also tendenziell eine Parallele zwischen einer – in unterschiedlicher Weise – profilierten Interaktion und stärker ausgeprägten fiktionalen Fähigkeiten. Zudem ist mit Ausnahme der Episode F immer auch das Handlungsmuster Erzählen präsent, wenn Lenas fiktionale Fähigkeiten markant sind. Die geringeren Ausprägungen der fiktionalen Fähigkeiten entsprechen genau der Fokusverschiebung des Bilderbuchs von der Geschichte auf die (realitätsnah dargestellten) Schauplätze. In diesen beiden Episoden (C und D) zeigen realitätsbezogene und fiktionale Fähigkeiten komplementäre Ausprägungen, in allen anderen Epi-

soden sind gleichzeitig mit den realitätsbezogenen auch die fiktionalen Fähigkeiten stark ausgeprägt. Zwischen fiktionalen und weiteren schulnahen Fähigkeiten besteht in den Episoden A bis F Komplementarität, während in der letzten, intensiven und vielfältigen Gesprächsphase beide Dimensionen stark ausgeprägt sind. Zu den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten bestehen keine erkennbar musterhaften Bezüge. Die fiktionalen Fähigkeiten sind in dieser Sequenz sehr präsent, verlieren nur während der Fokusverschiebung des Bilderbuchs vorübergehend an Bedeutung und bilden damit das markanteste Merkmal von Lenas Fähigkeitsprofil.

Lenas *medial schriftliche Fähigkeiten* sind (bei Vernachlässigung der Buchhandhabung) nur in der Episode E stark ausgeprägt, als Lena zwei Kindernamen durch den visuellen Vergleich mit Referenzwörtern entschlüsselt. In drei Episoden (B, G und H) liegen für diese Dimension keine Belege vor. Die starke Ausprägung in der Episode E geht einher mit der Ausrichtung des Gesprächs auf den Referenzraum Buch, vergleichsweise deutlicher Involviertheit, Initiative und Steuerung und einer hohen Relevanz und Vielfalt buch- und schriftbezogener Handlungsmuster (Erzählen, Erlesen, Zuhören sowie Zeigen und Benennen). In dieser intensiven Episode sind auch die realitätsbezogenen, fiktionalen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten stark ausgeprägt. Werden die Ausprägungen über die ganze Sequenz hinweg verglichen, zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit zwischen medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten: Beide sind in der Episode E stark, in den meisten anderen Episoden dagegen schwach ausgeprägt oder gar nicht belegt. Insgesamt ist die Bedeutung von Lenas medial schriftlichen Fähigkeiten in der auf basale Schriftfertigkeiten ausgerichteten Lesestandserhebung eher gering. Markant ausgeprägt sind sie nur im Verbund mit weiteren Fähigkeitsdimensionen und in angeregten, ausgewogenen und durch Handlungsmuster stark vorstrukturierten Gesprächsphasen.

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten sind in allen Episoden belegt und in zwei Gesprächsphasen, die sich jeweils über zwei Episoden (C und D bzw. G und H) erstrecken, stark ausgeprägt. In beiden Phasen (und in drei der vier Episoden) ist neben dem Buch auch die lebensweltliche Erfahrung thematisch, und Handlungsmuster sind zwar präsent, strukturieren die Interaktion aber weniger stark als in den benachbarten Gesprächsphasen. Die übrigen Interaktionsmerkmale sind dagegen uneinheitlich ausgeprägt. Bis auf die Schlussphase (Episoden G und H) verhalten sich die Ausprägungen der weiteren schulnahen Fähigkeiten komplementär zu jenen der fiktionalen und tendenziell parallel zu jenen der realitätsbezogenen Fähigkeiten. In der Schlussphase sind alle drei Dimensionen stark ausgeprägt. Zu den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten bestehen keine musterhaften Bezüge. Damit erweisen sich die weiteren schulnahen Fähigkeiten in Lenas Lesestandserhebung als durchgängig bedeutsam, aber nicht dominant. Sie stehen in einem deutlichen Zusammenhang mit realitätsbezogenen Fähigkeiten und dem Referenzraum der lebensweltlichen Erfahrungen und verlieren an Bedeutung, wenn die Interaktion durch Handlungsmuster vorstrukturiert wird und der Aushandlungsbedarf geringer ist.

Belege für Lenas *Sprache objektivierende Fähigkeiten* finden sich tendenziell eher in der ersten Hälfte der Sequenz und sind in zwei Episoden markant: in D, als sich der Forscher mit ihr über verschiedene Schriften unterhält und in E, als Lena zwei Kindernamen durch Vergleichen der visuellen Wortformen entschlüsselt. In beiden Episoden ist das Buch der zentrale Referenzraum, und die Adaptivität von Lenas Handeln sowie die Differenziertheit ihrer sprachlichen Äusserungen sind unauffällig. Weitere Gemeinsamkeiten von Interaktionsmerkmalen bestehen nicht. Auch zu den anderen Fähigkeitsbereichen bestehen keine klaren Bezüge: In D sind neben den Sprache objektivierenden die weiteren schulsprachlichen Fähigkeiten stark ausgeprägt, in E die medial schriftlichen. Lena zeigt in dieser Sequenz vergleichsweise oft (in einer Mehrzahl der Episoden) Sprache objektivierende Fähigkeiten, sie sind aber nur bei buch- und schriftbezogenen Aktivitäten und stark ausgeprägt und von anderen Interaktionsmerkmalen und Fähigkeitsdimensionen unabhängig.

Zusammenfassende Charakterisierung der Sequenz

Die Lesestandserhebung mit Lena trägt folgende *Interaktionsmerkmale*: Die Sequenz ist mit 14 Minuten im Vergleich mit den anderen Kindern eher kurz, die Dauer der einzelnen Episoden recht ausgeglichen und der zeitliche Verlauf stetig. Das Gespräch ist während der ganzen Sequenz auf das Bilderbuch, beim Betrachten der Stadtlandschaft sowie in der Schlussphase auch auf Lenas lebensweltliche Erfahrungen und in den rahmenden Episoden sowie in einer mittleren Phase (auf Initiative des Forschers) zusätzlich auf die Situation ausgerichtet. Es finden also immer wieder Wechsel zwischen verschiedenen Referenzräumen statt. Lenas emotionales Involvement ist ab der zweiten Episode immer erkennbar, in zwei Episoden (beim Betrachten der Stadtlandschaft und beim Entschlüsseln der beiden Kindernamen) deutlich und in der Schlusszene – nach Beendigung der Buchbetrachtung stark ausgeprägt. Blickkontakte

zur Forscherin kommen in den rahmenden Episoden und bei Verunsicherungen vor. In der ersten Hälfte der Sequenz wird das Gespräch deutlich stärker vom Forscher definiert, in der zweiten beteiligt sich Lena in ähnlichem Ausmass und in variierenden Formen an der Initiative und Steuerung. Damit ist ihr Einfluss auf das Gespräch im Vergleich mit den anderen Kindern deutlich grösser. Lena handelt durchwegs adaptiv, vollzieht aber in einigen Episoden auch Brüche, um die Interaktion in ihrem Sinn zu steuern. Parallel zur Initiative und Steuerung ist auch ihr Sprechanteil in der zweiten Gesprächsphase grösser und mit jenem des Forschers vergleichbar. Die sprachliche Differenziertheit ihrer Äusserungen ist immer deutlich, beim Betrachten der Stadtlandschaft und in den letzten drei Episoden sogar stark ausgeprägt. Während der Buchbetrachtung (also mit Ausnahme der letzten Episode) sind buch- und schriftbezogene Handlungsmuster immer präsent. Neben dem Blättern kommen das Erzählen, das Zuhören und das Zeigen und Benennen in vielen Episoden vor und werden von Lena kompetent (aktiv, variierend) genutzt. Das Erlesen ist v.a. in einer mittleren Gesprächsphase wichtig. Lena beteiligt sich beobachtend, nachvollziehend und – da sie noch nicht über das benötigte Schriftwissen verfügt – ein alternatives Vorgehen kreierend an diesem Muster. Im Hinblick auf interaktive Merkmale lässt sich für die Episoden C (Betrachtung der Stadtlandschaft) eine erste Zunahme und für die zweite Gesprächshälfte (E–H) ein dauerhaft erhöhte Intensität feststellen.

Im Verlauf dieser Sequenz sind alle Dimensionen von *literalen Fähigkeiten* zumindest in einer Episode stark ausgeprägt. Markante Belege für fiktionale Fähigkeiten fehlen nur in den beiden Episoden, in welchen das Bilderbuch auf die realitätsnahe Darstellung der Schauplätze Stadt und Supermarkt fokussiert. In allen andern Episoden zeigt Lena ausgeprägte fiktionale Fähigkeiten, insbesondere beim Reden über die Geschichte, bei der Nutzung von Bildinformationen und beim aktiven Zuhören. Realitätsbezogene Fähigkeiten sind durchwegs belegt und in einer Mehrzahl der Episoden stark ausgeprägt. Bei Lena ist das Thematisieren von eigenen Erlebnissen und öffentlichen Ereignissen sowie von vorgestellten Sachverhalten besonders wichtig. Ebenfalls während der ganzen Sequenz präsent sind Belege für Lenas weitere "schulnahe" Fähigkeiten. Starke Ausprägungen finden sich hier beim Betrachten der Schauplätze Stadt und Supermarkt sowie in der Schlussphase. Im Vordergrund stehen bei Lena das Erklären von Sachverhalten und das Vertreten eines eigenen Standpunktes. Auch Sprache objektivierende Fähigkeiten sind vergleichsweise oft belegt, aber nur in einer mittleren Gesprächsphase (beim Gespräch über unterschiedliche Schriften und beim Entschlüsseln von zwei Kindernamen) stark ausgeprägt. Neben der Thematisierung (schrift-)sprachlicher Phänomene ist das raffinierte Kreieren eines Kunstwortes bemerkenswert. Lenas medial schriftliche Fähigkeiten sind in Anbetracht der Ausrichtung der Lesestandserhebung auf basale Schriftfertigkeiten wenig ausgeprägt. Nur in einer Episode – beim Entschlüsseln der Kindernamen – treten sie in den Vordergrund. Allerdings erweist sich Lena in der Handhabung des Bilderbuchs (auch zur Kontrolle der Interaktion und zum Spiel) als ausgesprochen kompetent (aktiv, flexibel, routiniert). Zwischen den einzelnen Fähigkeitsdimensionen bestehen folgende Bezüge: Lenas realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten zeigen ein ähnliches Verlaufsmuster, während die Ausprägungen dieser beiden Dimensionen und jener der fiktionalen Fähigkeiten tendenziell komplementär sind. In der Schlussphase sind aber alle drei Dimensionen gleichzeitig stark ausgeprägt. Generell zeigt sich wie schon bei den Interaktionsmerkmalen eine Verdichtung der Befunde bzw. eine grössere breite und stärkere Ausprägung der literalen Fähigkeiten in der zweiten Gesprächshälfte, insbesondere in den Episoden E (als Lena die Kindernamen entschlüsselt), G (beim Gespräch über die Traumszene und Dinosaurier) und H (beim Weiterspinnen der Geschichte und Berichten von Zooerlebnissen). Wenn buch- und schriftbezogene Handlungsmuster die Interaktion stark vorstrukturieren, sind weitere "schulnahe" Fähigkeiten weniger ausgeprägt, während Sprache objektivierende Fähigkeiten dadurch begünstigt werden können.

Zusammenfassend lässt sich Lenas Lesestandserhebung wie folgt beschreiben: Das Gespräch verläuft zeitlich relativ stetig. Es ist thematisch immer auf das Buch, gelegentlich aber auch auf Lenas lebensweltliche Erfahrungen und die aktuelle Situation ausgerichtet. In der ersten Hälfte wird es noch vorwiegend vom Forscher gesteuert, in der zweiten sind Lenas Involvement tendenziell und ihre Einflussnahme deutlich stärker: Sie initiiert und steuert in vergleichbarem Masse wie er, die Sprechanteile sind ausgewogen und die Differenziertheit ihrer sprachliche Äusserungen ist ausgeprägt. In Situationen mit erhöhter Unsicherheit bezieht Lena auch die Forscherin durch Blickkontakt mit ein (dabei könnte die Unterstützung durch eine Person gleichen Geschlechts eine Rolle spielen). Die Handlungsmuster Blättern, Erzählen, Zuhören sowie Zeigen und Benennen nutzt sie sehr kompetent, beim Erlesen handelt sie zunächst beobachtend und nachvollziehend (als Novizin) und übernimmt dann mit Hilfe einer Modifikation des Musters auch hier die Rolle der Expertin. Lenas Fähigkeitsprofil zeichnet sich aus durch eine (im Vergleich mit anderen Dimensionen und mit anderen Kindern) starke Ausprägung ihrer fiktionalen Fä-

higkeiten (v.a. über Geschichten reden, Bildinformationen nutzen und aktiv zuhören) in Kombination mit ebenfalls deutlich ausgeprägten realitätsbezogenen Fähigkeiten (v.a. Thematisieren von realen und hypothetischen Erlebnissen). Ihre weiteren schulnahen Fähigkeiten (v.a. Erklären, Argumentieren) sind konstant, aber insgesamt etwas weniger markant ausgeprägt. Medial schriftliche und Sprache objektivierende Fähigkeiten sind zwar in vielen Episoden belegt, aber nur vereinzelt markant ausgeprägt. Realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten verhalten sich tendenziell ähnlich und komplementär zu den fiktionalen. Letztere sind markanter, wenn die Bedeutung von Handlungsmustern geringer und der Aushandlungsbedarf grösser ist. Lenas interaktives Engagement und ihre literalen Fähigkeiten nehmen im Verlauf der Sequenz zu, sind in beiden letzten Episoden besonders ausgeprägt, und scheinen in einer deutlichen Wechselbeziehung zu stehen. Die Schlussphase ist durch Lenas Übernahme der Führungsrolle (in Episode G) bzw. durch den Abschluss der Lesestandserhebung und die damit verbundene Öffnung des Gesprächsraums (in Episode H) gekennzeichnet. Daraus lässt sich schliessen, dass Lena ihre literalen Fähigkeiten ausserhalb des vorstrukturierten Verfahrens besser entfalten kann. Die Einschätzung ihrer medial schriftlichen Fähigkeiten anhand des Instruments ist adäquat, lässt aber – wie oben gezeigt – die markantesten Fähigkeitsdimensionen (fiktionale, realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten) im Dunkeln.

11.5 Fallvergleiche

Worin gleichen und unterscheiden sich nun die in den Lesestandserhebungen realisierten literalen Fähigkeiten der vier Kinder? Der Fallvergleich erfolgt in drei Schritten: Weil sich literale Fähigkeiten im Rahmen von Handlungssituationen manifestieren, werden zunächst die Interaktionsmerkmale der vier Sequenzen und erst in einem zweiten Schritt die literalen Fähigkeiten der vier Kinder verglichen. Danach werden die charakterisierenden Merkmale der vier Fälle zusammengefasst.¹⁰⁷

Vergleich der Interaktionsmerkmale

In der folgenden Matrize sind die Befunde der Feinstrukturanalysen der vier Fälle (Kapitel 11.1 bis 11.4) synoptisch dargestellt. Die Einschätzungen der Interaktionsmerkmale pro Episode wurden zu Gesamteinschätzungen pro Sequenz aggregiert und mit Hinweisen auf Bezüge zwischen den Merkmalen und Funktionen der Handlungsmuster ergänzt (zum Vorgehen s. Kapitel 6.4).

Interaktionsmerkmale	Jana 2. Durchführung 18 Manualbezüge 20'05" Dauer	Victor 1. Durchführung 41 Manualbezüge 23'45" Dauer	Boris 4. Durchführung 7 Manualbezüge 11'00" Dauer	Lena 3. Durchführung 8 Manualbezüge 14'00" Dauer
Referenzräume	Buch (8) Erfahrung (5) Situation (4)	Buch (8) Erfahrung (4) Situation (3)	Buch (8) Situation (2) Erfahrung (1)	Buch (8) Erfahrung (3) Situation (1)
Involviertheit	(fehlt in A) konstant * in B, F, G, H	(fehlt in B, D, H) stärker bei Erfahrungsbezug * in A, C, E, F, G	(fehlt in E, F) stärker im mittleren Teil (ausser E, F) * in A, B, H	(fehlt in A) stärker bei mehr Initiative & Steuer. stark am Schluss + in A, C, G und H
Initiative und Steuerung	(fehlt in A, E, G) stärker mit Handlungsmustern	geringer am Anfang geringer ohne Erfahrungsbezug stärker am Schluss	(fehlt in B und F) stärker bei Fokus auf Sachthemen stärker am Schluss	geringer in der ersten Hälfte
interaktive Adaptivität	geringer gegen den Schluss	geringer gegen den Schluss	geringer am Schluss	stärker bei weniger Involviertheit
literale Handlungsmuster	blättern (Expertin) erlesen (Modell > Expertin) zeigen & benennen (Modell > Expertin) zuhören (Expertin) erzählen (reaktiv)	blättern (Experte, Definitionsmacht) zeigen & benennen (Modell > Experte) zuhören (Experte) erzählen (reaktiv) erlesen (Novize) Namen schreiben und zeichnen (Experte, Definitionsmacht)	blättern (Experte) zeigen & benennen (Experte) zuhören (Experte) erzählen (reaktiv) erlesen (Novize)	blättern (Expertin, Definitionsmacht) erzählen (Expertin) zeigen & benennen (Modell > Expertin) zuhören (Expertin) erlesen (initiative Novizin)
verbale Anteile	(fehlt in A) konstant	parallel zu Initiative & Steuerung geringer am Anfang stärker am Schluss	stärker bei Fokus auf Sachthemen stärker bei mehr Involviertheit und Initiative & Steuerung	parallel zu Initiative & Steuerung geringer am Anfang in G stärker als der Forscher
verbale Differenziertheit	geringer ohne Handlungsmuster geringer gegen den Schluss	parallel zu Involviertheit und Init. & Steu. stärker mit vertrauten Handlungsmustern	parallel zu Initiative und Steuerung	stark bei situationsübergreif. Sprechen geringer im ersten Teil

¹⁰⁷ Bedingt durch die gewählte Darstellungsweise können zwischen den Fallbeschreibungen und dem Fallvergleich gewisse Redundanzen auftreten. Sie sind dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit geschuldet (vgl. Steinke 2008).

Abbildung 101: Interaktionsmerkmale der vier Lesestandserhebungen im Vergleich. Einschätzung der Ausprägungen (gelb = gering, orange = mittelstark bzw. unauffällig, rot = stark) und Hinweise auf Bezüge zwischen den Merkmalen sowie auf Funktionen von Handlungsmustern.

Ein erster Überblick zeigt, dass sich bei den Lesestandserhebungen – im Unterschied zu den Familiensequenzen – kein Kind grundsätzlich von der Gruppe abhebt. Zwar gibt es einzelne singuläre Befunde, aber sie verteilen sich diesmal auf drei der vier Kinder: Bei Boris spielt der Referenzraum der lebensweltlichen Erfahrungen eine geringere Rolle als bei den andern, Jana ist stärker emotional engagiert, und bei Lena sind die Adaptivität geringer und die sprachliche Differenziertheit stärker ausgeprägt. Die Merkmale Initiative und Steuerung sowie Sprechanteile sind bei Victor und Lena markanter als bei Jana und Boris, während die Ausprägungen für Handlungsmuster bei allen vier Kindern im mittleren Bereich liegen. Insgesamt sind die Unterschiede meist graduell: Nur bei der sprachlichen Differenziertheit besteht zwischen Lena und Boris eine deutlichere Diskrepanz.

Wie lassen sich die vier *Sequenzen* im Vergleich charakterisieren? Die Lesestandserhebung mit *Jana* gehört zu den beiden ersten, längeren Sequenzen, in welchen der Forscher mit dem Verfahren noch unvertraut war und das Gespräch durch häufigeres Blättern und Nachlesen im Manual erschwerte. Neben dem Buch werden auch die Situation und Janas lebensweltliche Erfahrung wiederholt angesprochen. Jana ist emotional deutlich engagiert, überlässt die Initiative und Steuerung aber stärker dem Forscher und handelt ausgeprägt adaptiv. Ihr Sprechanteil ist geringer, und die Differenziertheit ihrer sprachlichen Äusserungen ist unauffällig. Adaptivität und sprachliche Differenziertheit nehmen gegen Ende des Gesprächs eher ab.

Victors Lesestandserhebung war die erste und hat am längsten gedauert, weil der Forscher noch stark vom Verfahren absorbiert war und Victor in der Episode E längere Zeit geschrieben und gezeichnet hat. Auch in diesem Gespräch werden neben dem Buch Victors lebensweltliche Erfahrungen und die aktuelle Situation mehrmals thematisiert. Victor zeigt weniger emotionales Engagement als Jana, beteiligt sich aber stärker an der Initiative und Steuerung der Interaktion und handelt ebenfalls ausgeprägt adaptiv. Sein Sprechanteil ist ausgewogen und die sprachliche Differenziertheit seiner Äusserungen ist unauffällig. Initiative und Steuerung, Sprechanteil und sprachliche Differenziertheit nehmen gegen den Schluss des Gesprächs zu, die Adaptivität wird etwas geringer. Emotionales Engagement und Initiative und Steuerung sind stärker ausgeprägt, wenn es um Victors lebensweltliche Erfahrungen geht.

Die Lesestandserhebung mit *Boris* war die letzte und kürzeste, der Forscher war nur noch selten mit dem Manual beschäftigt. Im Unterschied zu den anderen Kindern bleibt dieses Gespräch weitgehend auf das Buch fokussiert, die aktuelle Situation und Boris' lebensweltliche Erfahrungen werden nur punktuell thematisiert. Sein emotionales Engagement ist wie bei Victor wenig ausgeprägt. Wie Jana überlässt er die Initiative und Steuerung stärker dem Forscher und handelt fast durchgängig adaptiv. Die Ausprägungen der beiden sprachbezogenen Merkmale – Sprechanteil und Differenziertheit – sind gering. Boris' Initiative und Steuerung ist am Schluss stärker und seine Adaptivität schwächer ausgeprägt. Wenn Sachthemen fokussiert werden, steuert er das Gespräch stärker mit und hat einen grösseren Sprechanteil.

Lenas Lesestandserhebung wurde als dritte durchgeführt. Wie jene von Boris verlief sie zügig, und der Forscher war nicht mehr stark vom Manual absorbiert. Auch im Gespräch mit Lena geht es nicht nur um das Buch, sondern wiederholt auch um ihre lebensweltlichen Erfahrungen, während die Situation nur punktuell thematisiert wird (vom Forscher, um Lena beim Umblättern zu bremsen). Ihr emotionales Engagement ist wie bei Victor und Boris wenig ausgeprägt, ihre Initiative und Steuerung dagegen ist wie bei Victor mit der Einflussnahme des Forschers vergleichbar. Lenas Handeln ist in dieser Sequenz weniger adaptiv als bei den anderen Kindern, weil sie ihre Anliegen aktiver durchsetzt. Ihr Sprechanteil ist wie bei Victor ausgewogen, und die sprachliche Differenziertheit ihrer Äusserungen ist insgesamt stärker ausgeprägt als bei den anderen. Die Ausprägungen der Merkmale emotionales Engagement, Initiative und Steuerung, Sprechanteil und sprachliche Differenziertheit werden im Verlauf des Gesprächs stärker.

Die vier Sequenzen lassen sich damit anhand folgender Merkmale kontrastierend charakterisieren:

- bei *Jana* durch die eher umständliche Durchführung, ihr deutliches emotionales Involvement und ihre eher zurückhaltende Gesprächsbeteiligung;
- bei *Victor* durch die umständliche Durchführung, seine insgesamt aktive und ausgewogene Gesprächsbeteiligung und die Handlungsmuster Schreiben und Zeichnen;

- bei *Boris* durch die zügige Durchführung, die starke Fokussierung auf das Bilderbuch und seine eher zurückhaltende Gesprächsbeteiligung;
- bei *Lena* durch die zügige Durchführung, ihre insgesamt aktive und ausgewogene Gesprächsbeteiligung und die hohe Differenziertheit ihrer sprachlichen Äusserungen.

Der Vergleich der vier Fälle zeigt eine deutliche Übereinstimmung der Interaktionsprofile von Victor und Lena (bezüglich Referenzräume, Involviertheit, Initiative und Steuerung, Handlungsmuster und Sprechanteile; Ausprägungen mehrerer Merkmale im Gesprächsverlauf zunehmend) und gewisse Parallelen zwischen Jana und Boris (bezüglich Initiative und Steuerung, Adaptivität, Handlungsmuster und Sprechanteile). Diese Ähnlichkeiten lassen sich nicht auf das Geschlecht der Kinder oder die Reihenfolge der Lesestandserhebungen zurückführen. Ein möglicher Faktor ist aber das Alter der Kinder: Victor und Lena sind die beiden jüngeren, Jana und Boris die beiden älteren. Die zurückhaltendere Beteiligung von Jana und Boris könnte damit zusammenhängen, dass sie sich mit fast zwei Jahren Kindergarten Erfahrung eher der Führung durch die Lehrperson und / oder durch ein vorstrukturiertes Lehr-Lernarrangement unterordnen.

Zeigen sich beim fallübergreifenden Vergleich musterhafte *Bezüge* zwischen einzelnen Interaktionsmerkmalen? Zunächst fällt auf, dass die Ausprägungen der Merkmale Initiative und Steuerung sowie Sprechanteil immer korrespondieren. Zudem besteht in drei von vier Fällen (nicht bei Jana) auch eine Entsprechung zwischen den Merkmalen Sprechanteil und sprachliche Differenziertheit. Die Kinder sprechen also mehr und tendenziell auch differenzierter, wenn sie sich aktiver an der Interaktion beteiligen (können). Zwischen Initiative und Steuerung und Adaptivität besteht ebenfalls ein tendenzieller Bezug: Bei Jana, Boris und Lena verhalten sich diese Merkmale antagonistisch, d.h. ihre Ausprägungen sind entweder deutlich gegensätzlich (schwach und stark) oder ausbalanciert (beide mittelstark), was darauf hinweist, dass eine stärkere Einflussnahme in der Interaktion gelegentlich auch ein konfrontativeren Umgang mit anderen AkteurInnen erfordert. Dagegen lassen sich für Involvement keine klaren Bezüge zu anderen Merkmalen finden: Jana ist emotional stärker engagiert, obwohl sie sich weniger aktiv am Gespräch beteiligt, bei Lena und Victor ist das umgekehrt, und bei Boris sind alle drei Merkmale wenig ausgeprägt. Schliesslich gibt es bei Jana und Victor gewisse Hinweise auf einen Bezug zwischen vertrauten Handlungsmustern und differenzierter Sprache. Dass eine Entlastung von interaktiven Aufgaben kognitive Ressourcen für anspruchsvollere sprachliche Produktionsprozesse freigegeben könnte, ist theoretisch plausibel.

Die *Handlungsmuster*, die in diesen vier Sequenzen vorkommen, sind mehrheitlich durch das Bilderbuch und das Vorgehen bei der Lesestandserhebung vorgegeben und deshalb zwangsläufig viel einheitlicher als in den Familiensequenzen. Blättern, Zeigen und Benennen, Erlesen, Erzählen und Zuhören kommen bei allen Kindern vor. Zusätzlich sind bei Boris und Lena das Zählen und bei Victor das Schreiben (des eigenen Namens) und Zeichnen belegt. Beim Blättern, Zeigen und Benennen sowie beim Zuhören handeln alle Kinder – teils nach Modellierungen durch den Forscher – als kompetente Expertinnen und Experten (d.h. auch variierend und initiativ). Die beiden stärker am Gespräch beteiligten Kinder (Victor und Lena) nutzen das *Blättern* deutlich stärker zur Einflussnahme auf den Interaktionsverlauf: Victor holt sich die Kontrolle über das Buch aktiv zurück, nachdem sie ihm vom Forscher abgenommen wurde, und Lena treibt mit Blättern die Interaktion voran, was den Forscher wiederholt zum Eingreifen bringt. Die aktive Rolle beim Blättern im Bilderbuch gibt den Kindern Definitionsmacht, die von Victor und Lena auch eingefordert wird. Boris beweist durch sein von Anfang an initiatives Handeln beim *Zeigen und Benennen* von abgebildeten Objekten eine besondere Vertrautheit mit diesem Handlungsmuster (die andern Kinder übernehmen erst nach der Modellierung durch den Forscher mehr Initiative). Das *Erzählen* wird in der Regel vom Forscher initiiert, und die Kinder beteiligen sich – wohl durch diese Rollenverteilung und durch die wenig inspirierende Geschichte veranlasst – nur reaktiv und zurückhaltend. Hier bildet Lena die Ausnahme: Sie wechselt wiederholt aus eigener Initiative zu diesem Handlungsmuster, erzählt auch elaborierend und organisiert unterschiedliche Rollenzuteilungen. Beim *Erlesen* zeigen sich weitere Unterschiede: Jana verfügt als einzige bereits über das benötigte Schriftwissen und erliest im Verlauf der Sequenz verschiedene Wörter zunehmend selbständig. Die anderen drei Kinder beteiligen sich als SchriftnovizInnen vorwiegend beobachtend und nachvollziehend an diesem Muster, wobei sich Lena durch Initiierung einer alternativen Strategie (Wortformen vergleichen statt einzelne Buchstaben lautieren) eine aktivere Rolle eröffnet. *Schreiben* und *Zeichnen* sind Besonderheiten von Victors Lesestandserhebung: Er initiiert diese Handlungsmuster und realisiert sie völlig selbständig unter Nutzung seiner spezifischen Ressourcen (er kann seinen eigenen Namen schreiben, aber nicht die Namen anderer

Kinder oder andere Wörter). Die Expertenrolle, die er dabei einnehmen kann, gibt er erst auf Drängen des Forschers wieder auf. Für die Kontrastierung der vier Sequenzen sind folgende Befunde wichtig:

- *Janas* Expertise beim Erlesen
- *Victors* Nutzung des Blätterns als Mittel zur Einflussnahme und seine Expertise beim (Namen) Schreiben und Zeichnen;
- *Boris'* Expertise beim Zeigen und Benennen;
- *Lenas* Nutzung des Blätterns als Mittel zur Einflussnahme und ihre Expertise beim Erzählen

Vergleich der literalen Fähigkeiten

Die Befunde zu den literalen Fähigkeiten der vier Kinder in den Lesestandserhebungen (Kapitel 11.1 bis 11.4) sind in der folgenden Matrize synoptisch dargestellt. Die Einschätzungen der Dimensionen von Literalität für die einzelnen Episoden wurden zu Gesamteinschätzungen für die ganzen Sequenzen aggregiert und mit Hinweisen auf die relevanten Feinkategorien ergänzt (zum Vorgehen s. Kapitel 6.4).

lit. Fähigkeiten	Jana	Victor	Boris	Lena
realitätsbezogen	eigene Gedanken und Gefühle thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen	Erlebnisse thematisieren zukünftige Aktivitäten thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen eigene Gedanken und Gefühle thematisieren	Sachwissen aus Medien erschliessen Erlebnisse thematisieren vorgestellte Sachverhalte thematisieren	Erlebnisse und Ereignisse thematisieren (elaboriert) eigene Gedanken und Gefühle thematisieren vorgestellte Sachverhalte thematisieren Sachwissen aus Medien erschliessen
fiktional	über Geschichten reden fiktive Welt inszenieren	(fehlt in A, H) über Geschichten reden Bildinformationen zur Geschichte nutzen fiktive Welt inszenieren	(fehlt in C, D, H) Bildinformationen zur Geschichte nutzen über Geschichten reden vorgelesene Geschichten verstehen	über Geschichten reden (elaboriert) Bildinformationen zur Geschichte nutzen vorgelesene Geschichten verstehen fiktive Welt inszenieren
medial schriftlich (ohne Buchhandhabung)	(fehlt in G, H) Symbole und Logogramme verstehen Schrift (Buchstaben, Silben, Wörter) dekodieren	(fehlt in B, F, G, H) Symbole und Logogramme verstehen Schrift (bestimmte Buchstaben) dekodieren Schrift enkodieren (seinen Namen)	(fehlt in E, H) Symbole und Logogramme verstehen Schrift erkunden (Schriften unterscheiden) Schrift (Akronym SBB) dekodieren	(fehlt in B, G, H) Schrift dekodieren (Wortformen vergleichen) Symbole und Logogramme verstehen
weitere "schulnahe"	(fehlt in A) Sachverhalte und Vorgehensweisen kommentieren und erklären	(fehlt in H) Sachverhalte und Vorgehensweisen kommentieren und erklären	Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären (auch eigene Fragestellungen verfolgen)	Sachverhalte erklären einen Standpunkt vertreten

Sprache objektivierend	(fehlt in A, G) (schrift-)sprachliche Phänomene thematisieren Medien thematisieren	(fehlt in A, C, F, G, H) schriftsprachliche Phänomene thematisieren Medien thematisieren	(fehlt in E, G, H) (schrift-)sprachliche Phänomene thematisieren Medien thematisieren	(fehlt in A, F, H) Medien thematisieren (schrift-)sprachliche Phänomene thematisieren Sprache manipulieren
Lesestufe	5	4	2	3

Abbildung 102: Literale Fähigkeiten der Kinder im Vergleich. Einschätzung der Relevanz der fünf Dimensionen von Literalität (weiss = gering, hellgrau = mittel, dunkelgrau = hoch) und Hinweise auf einzelne Fähigkeitsaspekte. Für einzelne Kinder besonders charakterisierende Fähigkeitsaspekte sind **fett** gedruckt.

In der Übersicht präsentieren sich die vier Fähigkeitsprofile unterschiedlicher als jene der Interaktionsmerkmale. In Janas Profil sind die medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten besonders bedeutsam – zwei Dimensionen, die bei allen anderen Kindern eine geringere Relevanz haben. Singulär ist auch Boris' Profil, das keinen klaren Schwerpunkt aufweist. Die Profile von Victor und Lena weisen dagegen mehr Gemeinsamkeiten auf: realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten sind bei beiden besonders wichtig. Bei Lena zeigt sich ein zusätzlicher Schwerpunkt im Bereich der fiktionalen Fähigkeiten, ihr Profil ist damit besonders breit ausgeprägt. Zusammengenommen decken die Akzente der vier Kinder alle fünf Fähigkeitsdimensionen ab, wobei die fiktionalen, medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten bei einem, die realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten bei zwei Kindern besonders markant sind. Im ganzen Sample sind die Schwerpunkte regelmässig auf die Dimensionen verteilt, und die individuellen Profile kontrastieren deutlich.

Wird zusätzlich zur Einschätzung der Relevanzen auch berücksichtigt, welche Dimensionen fallintern lückenlos (d.h. in allen Episoden) belegt sind, zeigen sich aber auch Gemeinsamkeiten: Bei allen Kindern sind realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten durchgängig belegt, während Belege für fiktionale Fähigkeiten bei Victor und Boris und solche für medial schriftliche und Sprache objektivierende Fähigkeiten bei allen Kindern in mehreren Episoden fehlen. Im Hinblick auf die Relevanz der fünf Fähigkeitsdimensionen bei den untersuchten Lesestandserhebungen lässt sich also festhalten: Auf der Ebene der Sequenzen sind alle Dimensionen bei allen Kindern präsent, und alle kommen in einem oder zwei Profilen als akzentuierte Schwerpunkte vor. Auf der Ebene der einzelnen Episoden erweisen sich die realitätsbezogenen und die weiteren schulnahen Fähigkeiten als universell, während die Relevanzen der fiktionalen und insbesondere der medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten episodend- und fallspezifisch viel stärker variieren.

Wie lassen sich die vier Fallprofile charakterisieren? *Janas* Schwerpunkte liegen im Bereich der medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten: Das Dekodieren von Buchstaben, Silben und Wörtern und das Thematisieren von schriftsprachlichen Phänomenen sind ihre Stärken. Dieser Befund wird durch die Einschätzung mit dem Instrument bestätigt: Jana erreicht als einiges Kind die Stufe 5 (Dekodieren der Lautschrift). Daneben sind in diesen Dimensionen weitere Fähigkeitsaspekte wie das Verstehen von Symbolen und Logogrammen und das Benennen von Schriftmedien belegt. Die übrigen Fähigkeitsdimensionen sind weniger ausgeprägt und weisen im Vergleich mit den andern Kindern keine besonderen Aspekte auf. Diese Befunde stimmen mit den Interaktionsmerkmalen überein: Jana hat sich involviert, aber zurückhaltend (wenig initiiierend und steuernd, mit geringem Sprechanteil) am Gespräch beteiligt und Handlungsmuster als Ressource genutzt. Sie hat die Lesestandserhebung als schulische – von der Lehrperson geleitete, auf das Lesenlernen ausgerichtete – Situation verstanden, sich in der Rolle der guten Schülerin an der Interaktion beteiligt und ihr Schriftwissen angewendet und thematisiert.

Bei *Victor* sind mit den realitätsbezogenen und den weiteren schulnahen Fähigkeiten die beiden universellen Dimensionen besonders akzentuiert, die auch bei den andern Kindern immer präsent sind. Im Bereich der realitätsbezogenen Fähigkeiten hebt sich sein Profil durch das Thematisieren zukünftiger Aktivitäten von den anderen ab, bei den weiteren schulnahen Fähigkeiten steht – wie bei den anderen Fällen auch – das Kommentieren und Erklären von Sachverhalten und Vorgehensweisen im Vordergrund. Auch die weniger akzentuierten Dimensionen sind durch unterschiedliche Aspekte vergleichsweise vielfältig belegt. Weitere Besonderheiten zeigen sich im Bereich der medial schriftlichen Fähigkeiten: Victor

erkennt einzelne Buchstaben und ihre Lautwerte (was auch der ermittelten Lesestufe 4 entspricht), und er zeigt beim Aufschreiben seines Namens als einziges Kind nicht nur rezeptive, sondern auch produktive Schriftfertigkeiten. Das insgesamt breite Fähigkeitsprofil korrespondiert gut mit den Merkmalen der Interaktion, die durch Victor's aktive Beteiligung (Initiative und Steuerung, Sprechanteil) und die besonderen Handlungsmuster Schreiben und Zeichnen gekennzeichnet ist. Victor hat in einem dynamischen, von ihm mitgesteuerten Gespräch ein breites Spektrum an Fähigkeiten gezeigt und beim Reden über seine Lebenswelt und beim Erklären von Sachverhalten besondere Stärken bewiesen.

Boris' Fähigkeitsprofil weist keine ausgeprägten Schwerpunkte auf, und in den Dimensionen finden sich keine besonderen Aspekte, die Boris von den anderen Kindern abheben würden. Auf der Ebene der einzelnen Episoden lässt sich aber erkennen, dass während der Gespräche über die Darstellungen der Stadtlandschaft und des Supermarkts jeweils mehrere Dimensionen stark ausgeprägt sind. Wie auch die hohe Relevanz der beiden Aspekte "Sachwissen aus Medien erschliessen" und "Sachverhalte erklären" zeigt, ist Boris an der forschenden Auseinandersetzung mit medial repräsentierter Welt sehr interessiert. Seine medial schriftlichen Fähigkeiten sind dagegen noch wenig akzentuiert: Boris dekodiert in der Lesestandserhebung noch keine Buchstaben oder Wörter, sondern "erliest" lediglich das ihm bestens vertraute Akronym "SBB" (was der Lesestufe 2 entspricht). Auch bei Boris korrespondiert das Fähigkeitsprofil deutlich mit den Interaktionsmerkmalen: Sie sind ebenfalls vergleichsweise wenig akzentuiert, die Führung liegt klar beim Forscher, Boris' sprachliche Beteiligung und die Differenziertheit seiner Äusserungen sind gering. Dabei ist allerdings zu beachten, dass dieses Gespräch sehr zügig und fast ausschliesslich buchorientiert verlaufen ist. Boris hat sich wie Jana als aufmerksamer und folgsamer Schüler an diesem Gespräch beteiligt, verfügte aber im Unterschied zu ihr noch nicht über das durch das Verfahren fokussierte Schriftwissen und konnte seine eigenen Ressourcen deshalb nur punktuell einbringen.

Das Fähigkeitsprofil von *Lena* ist von allen Kindern am markantesten ausgeprägt und weist gleich drei Schwerpunkte mit je 1–2 besonders charakteristischen Aspekten auf: Im Bereich der realitätsbezogenen Fähigkeiten zeichnet sich Lenas Sequenz durch vergleichsweise viele und elaborierte Erlebnisberichte und zusätzlich durch die Thematisierung hypothetischer Sachverhalte aus. Bei den weiteren schulnahen Fähigkeiten steht auch bei ihr das Erklären im Vordergrund, daneben ist aber auch das Argumentieren in einer längeren Passage gut belegt. Diese beiden Schwerpunkte hat Lena mit Victor gemeinsam. Der dritte liegt im Bereich der fiktionalen Fähigkeiten: Lena spricht markant häufiger und elaborierter über die im Buch dargestellte Geschichte, und die bei den anderen Kindern vorkommenden Aspekte dieser Dimension sind bei ihr alle auch belegt. Fallspezifische Aspekte finden sich aber nicht nur in den drei akzentuierten, sondern auch in den beiden weniger ausgeprägten Dimensionen: Lena kann Lautschrift noch nicht dekodieren, behilft sich aber mit dem Abgleich von visuellen Wortformen und erschliesst sich auf diese Weise schriftliche Informationen (entsprechend wird sie der Lesestufe 3 zugeordnet). Und sie spricht nicht nur über Medien und sprachliche Phänomene, sondern manipuliert Sprache auch, um ihre Verständigungsziele zu erreichen. Damit zeigen sich auch bei Lena deutliche Parallelen zu ihrem Interaktionsprofil, welches sich durch eine vergleichsweise starke Beteiligung (Initiative und Steuerung, Sprechanteil), die initiative Nutzung von Handlungsmustern und eine differenzierte Sprache auszeichnet. Lena hat sich – wie Victor, aber noch akzentuierter als er – aktiv mitgestaltend an einem dynamischen Gespräch beteiligt und dabei eine besonders breite und ausdifferenzierte Palette literaler Fähigkeiten realisiert.

Was lässt im Fallvergleich über die einzelnen Fähigkeitsdimensionen und ihre Bezüge aussagen? Aus der Dimension der *realitätsbezogenen Fähigkeiten* sind vier Aspekte bei allen oder mehreren Kindern bedeutsam: das Thematisieren distanter Erlebnisse, subjektiver Innenwelt (Gedanken und Gefühle; nur punktuell, nicht elaboriert) und hypothetischer Sachverhalte sowie das Erschliessen von Sachwissen aus Medien. Einzelne Kinder sprechen zudem über zukünftige Aktivitäten (Victor) oder öffentliche Ereignisse (Lena). Diese Dimension ist bei allen Kindern in sämtlichen Episoden präsent. Von den *fiktionalen Fähigkeiten* sind das Reden über Geschichten, das Inszenieren fiktiver Welt, die Nutzung von Bildinformationen zur Geschichte und das (aktive) Verstehen vorgelesener Geschichten bei allen oder mehreren Kindern belegt. Bei zwei Kindern fehlt diese Dimension in einzelnen Episoden. Bei den *medial schriftlichen Fähigkeiten* sind das Erkennen von Symbolen sowie das Dekodieren von Schrift bei allen Kindern präsent. Boris befasst sich zudem systematisch mit dem Schriftenvergleich (Aspekt Schrift erkunden). Es finden sich bei allen Kindern mehrere Episoden ohne entsprechende Belege. Aus der Dimension der *weiteren schulnahen Fähigkeiten* steht bei allen Kindern das Kommentieren und Erklären von Sachverhalten und Vorgehensweisen im Vordergrund (instruierende Sprachhandlungen sind nur als Befolgen und Erteilen von einzelnen Anweisungen präsent). In Lenas Sequenz finden sich zusätzlich argu-

mentative Fähigkeiten. Mit Ausnahme von zwei sehr spezifischen (kurzen, rahmenden) Episoden ist diese Dimension bei allen Kindern immer belegt. *Sprache objektivierende Fähigkeiten* zeigen alle Kinder beim Benennen von Medien und Textsorten sowie beim Sprechen über (schrift-)sprachliche Phänomene. Lena beweist ausserdem ihre Fähigkeit, Sprache spielerisch zu manipulieren. In allen Sequenzen gibt es mehrere Episoden ohne Belege für diese Dimension.

Ein Vergleich der Ausprägungen zeigt, dass sich realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten in allen vier Fällen gleich verhalten (also entweder beide stark oder beide schwächer ausgeprägt sind). Das Gleiche gilt auch für die medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Zumindest im Rahmen dieser Lesestanderhebung scheinen diese Dimensionen jeweils paarweise gekoppelt zu sein. Zudem verhalten sich diese Paare komplementär zueinander: Bei Jana sind die Dimensionen der medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten stark ausgeprägt, bei Victor und Lena jene der realitätsbezogenen und weiteren schulnahen. Für die fiktionalen Fähigkeiten liegen keine Hinweise auf musterhafte Bezüge zu anderen Dimensionen vor. Dieser Befund korrespondiert mit den interaktiven Charakteristika der vier Sequenzen: Jana und Boris haben sich stärker als Schüler/innen verstanden und insgesamt weniger aktiv an der Ausgestaltung der Interaktion beteiligt. Das Gespräch mit Boris war fast ausschliesslich auf den Referenzraum Buch ausgerichtet, für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Schrift fehlte ihm aber das erforderliche Wissen. Jana konnte diese Ressource einbringen, wodurch das Erlesen von Schrift in ihrem Gespräch eine zentrale Bedeutung erhielt. Unter Einbezug dieser Faktoren erscheint es plausibel, dass Boris' Profil keine Schwerpunkte aufweist und bei Jana die medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten besonders ausgeprägt sind. Dagegen sind bei Victor und Lena, die sich aktiver eingebracht und neben dem Buch auch ihre lebensweltlichen Erfahrungen und die aktuelle Situation thematisiert haben, die realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten (das Erklären und bei Lena auch das Argumentieren) deutlich stärker akzentuiert. Die Relevanz der Referenzräume reale Lebenswelt (bei Victor und Lena), fiktionale Welt (bei Lena) und Sprache (bei Jana) steht also in deutlichem Zusammenhang mit der Ausprägung der a) realitätsbezogenen und weiteren schulnahen, b) fiktionalen und c) medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Dieser Befund ist nicht überraschend, er belegt aber den grossen Einfluss von Faktoren wie Rollen- und Situationsverständnis der Beteiligten, Passung von Aufgabenstellung und Ressourcen des Kindes und Interaktionsverlauf auf die Realisierung literaler Fähigkeiten.

Im Hinblick auf das *Instrument "Lesestufen"* zeigt der Fallvergleich, dass sich das Verfahren für die grobe Einschätzung medial schriftlicher Fähigkeiten bewährt: Die ermittelten Stufen und ihre Beschreibungen korrespondieren in allen vier Fällen gut mit den Ergebnissen der differenzierteren Fähigkeitsanalysen und modellieren einen plausiblen Entwicklungsverlauf für basale Lesefertigkeiten. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass mit diesem Instrument nur eine von fünf Literalitätsdimensionen erfasst wird, und dass das standardisierte Vorgehen dazu beitragen dürfte, dass die Kinder eine reaktive Rolle einnehmen, nicht an ihre Ressourcen (Erfahrungen, Interessen, Wissensbestände, Handlungsmuster) anschliessen und damit auch ihre sprachlichen Potenziale nicht realisieren.

Charakterisierende Merkmale der vier Fähigkeitsprofile

Abschliessend (und im Hinblick auf die Triangulation in Kapitel 12) sollen die im kontrastiven Fallvergleich charakteristischen Merkmale der vier Fähigkeitsprofile nochmals zusammengefasst werden:

- *Janas* Profil ist in den Dimensionen der medial schriftlichen Fähigkeiten (beim Dekodieren von Buchstaben, Silben und Wörtern) und Sprache objektivierenden Fähigkeiten (beim Thematisieren (schrift-)sprachlicher Phänomene) besonders ausgeprägt. Ihr interaktives Handeln zeichnet sich aus durch deutliches emotionales Involvement, vergleichsweise geringe Einflussnahme, Intensivierung im Rahmen von Handlungsmustern und ihre Expertise beim Handlungsmuster "Erlesen".
- *Victors* Profil ist in den Dimensionen der realitätsbezogenen Fähigkeiten (beim Thematisieren von Erlebnissen und zukünftigen Aktivitäten sowie beim Erschliessen von Sachwissen aus Medien) und der weiteren schulnahen Fähigkeiten (beim Kommentieren und Erklären von Sachverhalten) besonders ausgeprägt. Sein interaktives Handeln zeichnet sich aus durch seine aktive und ausgewogene Beteiligung (u.a. auch durch seine Buchhandhabung) und seine Expertise bei den Handlungsmustern "(Namen) Schreiben" und "Zeichnen" (in einem vergleichsweise langen Gespräch).

- *Boris'* Fähigkeitsprofil weist keine besonderen Ausprägungen auf (das Erschliessen von Sachwissen aus Medien, das Erklären von Sachverhalten und die Nutzung von Bildinformationen zu Geschichten sind wichtige Aspekte verschiedener Dimensionen). Sein interaktives Handeln zeichnet sich aus durch vergleichsweise geringe Einflussnahme und seine Expertise beim Handlungsmuster "Zeigen und Benennen" (in einem vergleichsweise kurzen, einseitig buchorientierten Gespräch).
- *Lenas* Fähigkeitsprofil ist in den Dimensionen der realitätsbezogenen Fähigkeiten (beim Thematisieren von Erlebnisse, Ereignisse und vorgestellten Sachverhalten), der fiktionalen Fähigkeiten (beim Reden über Geschichten) und der weiteren schulnahen Fähigkeiten (beim Erklären von Sachverhalten und beim Argumentieren) besonders ausgeprägt und weist auch in den beiden anderen Dimensionen besondere Akzente auf (beim Wortformen vergleichenden Dekodieren und beim Manipulieren von Sprache). Ihr interaktives Handeln zeichnet sich aus durch ihre aktive und ausgewogene Beteiligung (u.a. auch durch ihre Buchhandhabung), ihre sprachliche Differenziertheit und ihre Expertise beim Handlungsmuster "Erzählen".

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zwingend zu berücksichtigen, dass es sich bei den untersuchten Lesestandserhebungen um Momentaufnahmen hoch spezifischer und ko-konstruierter Situationen handelt. Aus dem Fehlen von Hinweisen auf einzelne Fähigkeitsdimensionen darf deshalb nicht auf generelle Dispositionen einzelner Kinder geschlossen werden.

Damit ist die Darstellung der Ergebnisse aus den Sequenzanalysen zu den literalen Fähigkeiten in den familiären Kontexten abgeschlossen. Im Folgenden werden die Befunde fallintern und fallübergreifend trianguliert (Kapitel 12), zusammengefasst (Kapitel 13) und diskutiert (Kapitel 14).

12. Triangulation

Forschungsfrage 5:

Welche Bezüge bestehen zwischen den familiären Rahmenbedingungen, den literalen Familienkulturen und den literalen Fähigkeiten der einzelnen Kinder? Worin gleichen und unterscheiden sich diese Bezüge im Vergleich der vier Familien?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 5 werden zunächst für jeden Fall die verdichteten Ergebnisse der Gattungs- und Sequenzanalysen (Kapitel 9.5, 10.5 und 11.5) trianguliert und Bezüge zu den familiären Rahmenbedingungen (7.5) sowie zu weiteren Merkmalen der Familienkultur (9.5) untersucht. Dabei werden die individuellen Fallprofile überprüft und ggf. konsolidiert.¹⁰⁸ Anschliessend werden diese Befunde (12.1 bis 12.4) fallübergreifend verglichen und allfällige musterhafte, fallübergreifende Beziehungen zwischen den untersuchten Gegenständen herausgearbeitet. Das Kapitel ist diesem Vorgehen entsprechend strukturiert. Das methodische Verfahren bei der Triangulation wird im Kapitel 6.4 genauer erläutert.

12.1 Jana: Sprache(n) und Schrift bewohnen und zeigen

Kongruenz der Praktiken und Fähigkeiten

Wie kongruent oder divergent sind Janas familiären Praktiken und ihre literalen Fähigkeiten im familiären Kontext sowie bei der Lesestanderhebung? In der folgenden Matrize sind die (stark verdichteten) Befunde für die fünf Dimensionen von Literalität dargestellt:

Dimensionen von Literalität	familiäre Praktiken	Fähigkeiten in der Familiensequenz	Fähigkeiten in der Lesestanderhebung	Kongruenz
realitätsbezogene				3
fiktionale				3
medial schriftliche				3
weitere "schulnahe"				2
Sprache objektivierende				2

Abbildung 103: Vergleich der Profile von Janas literalen Praktiken und Fähigkeiten (gelb / weiss = geringe, orange / hellgrau = mittlere, rot / dunkelgrau = markante Ausprägung; Kongruenz = Anzahl übereinstimmender Ausprägungen)

In Janas Familie sind realitätsbezogene, fiktionale und weitere "schulnahe" Praktiken deutlich und medial schriftliche sowie Sprache objektivierende Praktiken stark ausgeprägt. Ihr Fähigkeitsprofil bei der Lesestanderhebung weist ein identisches Muster auf: Auch hier sind die Dimensionen der medialen Schriftlichkeit und der Objektivierung von Sprache besonders markant. Diese beiden deckungsgleichen Profile stimmen weitgehend mit jenem von Janas Fähigkeiten in der Familiensequenz überein. Es bestehen lediglich graduelle Unterschiede bezüglich weiterer schulnaher Fähigkeiten (ausgeprägter in der Familiensequenz) und Sprache objektivierender Fähigkeiten (ausgeprägter bei den familiären Praktiken und in der Lesestanderhebung). Divergente Befunde (schwache und starke Ausprägungen derselben Dimension in verschiedenen Auswertungen) liegen nicht vor. Damit besteht eine weitgehende Kongruenz zwischen den drei Auswertungen, und es lässt sich für Jana bestätigen:

- Sowohl ihr familiäres Angebot an literalen Praktiken als auch ihre literalen Fähigkeiten decken alle fünf Dimensionen von Literalität ab.

¹⁰⁸ Die Reihenfolge der fünf Grobkategorien wurde nach Abschluss der empirischen Auswertungen nochmals geändert. Deshalb erscheint im Methodenkapitel 6 und in den Ergebniskapiteln 9 bis 12 die Grobkategorie "medial schriftlich" an dritter Stelle, vor der Grobkategorie "weitere schulnahe" (konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen) und damit vom Literalitätsmodell (s. Kapitel 2) abweichend. Diese Inkongruenz betrifft aber nicht die inhaltliche Konzeption, sondern lediglich die Darstellung der Dimensionen.

- Die Dimensionen der medialen Schriftlichkeit und der Objektivierung von Sprache sind bei ihr besonders ausgeprägt.
- Die Profile ihrer Praktiken und Fähigkeiten sind weitgehend kongruent.

Bezüge zu familiären Rahmenbedingungen und Merkmalen der Familienkultur

Janas spezifisches Profil mit seinen markanten Stärken bei den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Praktiken und Fähigkeiten korrespondiert mit verschiedenen familiären Besonderheiten: Durch die aktive Berufstätigkeit ihrer Mutter als Unterstufenlehrerin hat Jana einen sehr direkten Zugang zu Gegenständen, Formen und Materialien des schulischen Lernens. Ausserdem besteht in der Familie eine ausdifferenzierte Buchkultur (breites Printmedienangebot, regelmässige Bibliotheksbesuche). Hinzu kommt die familiäre Sprachensituation: Janas Vater spricht gelegentlich leicht fehlerhaftes Deutsch und wird von ihrer Mutter auch darauf hingewiesen. Zudem ist mit seiner Erstsprache Amharisch eine zweite Sprache im Familienkontext präsent. Dass Jana als Einzelkind stark auf ihre Eltern ausgerichtet ist, dürfte die Relevanz dieser spezifischen Ressourcen für sie noch verstärken. Es erscheint plausibel, dass diese familiären Bedingungen den Erwerb medial schriftlicher und Sprache objektivierender Fähigkeiten begünstigen.

12.2 Victor: Die Welt erforschen und erklären

Kongruenz der Praktiken und Fähigkeiten

Welche Bezüge bestehen zwischen Victors familiären Praktiken und seinen literalen Fähigkeiten im familiären Kontext sowie bei der Lesestanderhebung? Die Befunde zu den fünf Dimensionen von Literalität sind in der folgenden Matrize zusammengefasst:

Dimensionen von Literalität	familiäre Praktiken	Fähigkeiten in der Familiensequenz	Fähigkeiten in der Lesestanderhebung	Kongruenz
realitätsbezogene				3
fiktionale		-		2
medial schriftliche				3
weitere "schulnahe"				3
Sprache objektivierende				3

Abbildung 104: Vergleich der Profile von Victors literalen Praktiken und Fähigkeiten (gelb / weiss = geringe, orange / hellgrau = mittlere, rot / dunkelgrau = markante Ausprägung; Kongruenz = Anzahl übereinstimmender Ausprägungen)

Auch bei Victors familiären Praktiken sind alle Literalitätsdimensionen deutlich und zwei besonders markant ausgeprägt. Sein Profil zeichnet durch die hohe Relevanz realitätsbezogener und weiterer schulnaher Praktiken aus (und unterscheidet sich damit deutlich von Janas Profil). Dieses Muster findet sich in praktisch identischer Form bei beiden Sequenzanalysen wieder. Es bestehen lediglich graduelle Unterschiede bei den fiktionalen Fähigkeiten, die in der Familiensequenz weniger ausgeprägt als in der Lesestanderhebung. Auch für Victor liegen keine divergierenden Befunde vor. Damit lässt sich für ihn festhalten:

- Sowohl sein familiäres Angebot an literalen Praktiken als auch seine literalen Fähigkeiten decken alle fünf Dimensionen von Literalität ab.
- Die Dimensionen des Realitätsbezugs und der weiteren schulnahen Sprachhandlungen sind bei ihm besonders ausgeprägt.
- Die Profile seiner Praktiken und Fähigkeiten sind weitgehend kongruent.

Bezüge zu familiären Rahmenbedingungen und Merkmalen der Familienkultur

Für Victors Stärken in den Bereichen der realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten finden sich mehrere Bezüge zu seinen familiären Bedingungen: Zuhause hat Victor direkten Zugang zu einem breiten Printmedienangebot, darunter vielen Sachbüchern. Beide Eltern bewegen sich beruflich oder im Studium in der akademischen Welt, und sein Vater hat als Ingenieur ein breites Wissen zu naturwissenschaftlichen Themen. Victors ambivalente Beziehung zu seiner Schwester und der eher direktive

Erziehungsstil der Mutter dürften dazu beitragen, dass sich Victor stärker an seinem (allerdings wenig präsenten) Vater orientiert. Diese Umstände können zum Erwerb von realitätsbezogenen und weiteren schulnahen (instruktiven, explanativen und argumentativen) Fähigkeiten beitragen. Eher unerwartet ist in Victor's Profilen die Dimension der Objektivierung von Sprache nicht besonders ausgeprägt, obwohl er das einzige Fokuskind ist, das in seinem familiären Kontext nicht nur mehreren Sprachen begegnet, sondern selber auch mehrere Sprachen und Varietäten (Kroatisch, Hochdeutsch und Schweizerdeutsch) spricht.

12.3 Boris: Technik verstehen und Geborgenheit genießen

Kongruenz der Praktiken und Fähigkeiten

Was lässt sich über die Bezüge zwischen Boris' familiären Praktiken und seine literalen Fähigkeiten in den beiden Kontexten aussagen? Die folgende Matrize zeigt die Befunde für die fünf Dimensionen von Literalität:

Dimensionen von Literalität	familiäre Praktiken	Fähigkeiten in der Familiensequenz	Fähigkeiten in der Lesestandserhebung	Kongruenz
realitätsbezogene				2
fiktionale				2
medial schriftliche		-		2
weitere "schulnahe"				2
Sprache objektivierende				2

Abbildung 105: Vergleich der Profile von Boris' literalen Praktiken und Fähigkeiten (gelb / weiss = geringe, orange / hellgrau = mittlere, rot / dunkelgrau = markante Ausprägung; Kongruenz = Anzahl übereinstimmender Ausprägungen)

Bei Boris zeigt sich ein anderes Bild als bei Jana und Victor: Sein Profil weist nicht nur stark, sondern auch schwach ausgeprägte familiäre Praktiken auf. Von hoher Relevanz ist die Dimension des Realitätsbezugs, während mediale Schriftlichkeit und die Objektivierung von Sprache eine vergleichsweise geringe Bedeutung haben. Ein ähnliches Muster findet sich für Boris' literale Fähigkeiten in der Familiensequenz: Diesmal sind aber nicht nur die realitätsbezogenen, sondern auch die fiktionalen und weiteren schulnahen Fähigkeiten stark ausgeprägt und heben sich von den anderen beiden Dimensionen ab. Dagegen zeigen in der Lesestandserhebung alle fünf Fähigkeitsdimensionen mittlere Ausprägungen. Die Übereinstimmung zwischen den drei Auswertungen ist also geringer, allerdings sind die Unterschiede auch bei Boris nur graduell, es finden sich keine Divergenzen i.S. von markanten Unterschieden. Für ihn lässt sich festhalten:

- Von den fünf Literalitätsdimensionen ist eine (Realitätsbezug) sowohl bei den Praktiken als auch bei den Fähigkeiten stark und eine andere (mediale Schriftlichkeit) in beiden Bereichen schwach ausgeprägt.
- Die drei anderen Dimensionen sind bei den Fähigkeiten im familiären Kontext stärker ausgeprägt als bei den familiären Praktiken und bei der Lesestandserhebung.
- Die Profile für familiäre Praktiken und Fähigkeiten im familiären Kontext weisen deutliche Parallelen auf, während im Fähigkeitsprofil für die Lesestandserhebung markante oder geringe Ausprägungen fehlen. Die drei Profile sind weniger kongruent als bei Jana und Victor, weisen aber immer noch deutliche gemeinsame Muster (und keine Divergenzen) auf.

Bezüge zu familiären Rahmenbedingungen und Merkmalen der Familienkultur

Für Boris' Familiensituation sind im kontrastierenden Vergleich folgende Bedingungen und Merkmale charakteristisch: Er wird weitgehend durch die Mutter betreut (es sind keine Formen regelmäßiger Fremdbetreuung eingerichtet), sein deutlich älterer Bruder ist für ihn ein wichtiges Vorbild (und nimmt diese Rolle auch engagiert wahr), der Vater ist naturwissenschaftlich ausgebildet und arbeitet in einem technischen Beruf, das familiäre Medienangebot ist eher bescheiden (umfasst aber auch Audiomedien und gelegentlich den Computer), produktive Praktiken sind weniger präsent als rezeptive und Boris

hat gelegentlich Kontakt zu seinen französischsprachigen Grosseltern. Die starke Ausprägung der realitätsbezogenen Dimension von Literalität passt gut zur Technikorientierung der beiden männlichen Rollenmodelle. Auch die geringe Ausprägung der medialen Schriftlichkeit findet in der vergleichsweise geringen Bedeutung und vorwiegend rezeptiven Nutzung von Printmedien eine plausible Entsprechung. Boris' (ausgewiesenen, aber nicht markanten) Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache könnten von den Kontakten zur französischen Sprache begünstigt werden.

12.4 Lena: Erlebtes und Erfundenes durchdringen und formen

Kongruenz der Praktiken und Fähigkeiten

Welche Kongruenzen und Divergenzen zeigen sich zwischen Lenas Praktiken und Fähigkeiten? Die Befunde für die fünf Dimensionen von Literalität sind in der folgenden Matrize dargestellt:

Dimensionen von Literalität	familiäre Praktiken	Fähigkeiten in der Familiensequenz	Fähigkeiten in der Lesestanderhebung	Kongruenz
realitätsbezogene				2
fiktionale				3
medial schriftliche				3
weitere "schulnahe"				2
Sprache objektivierende				3

Abbildung 106: Vergleich der Profile von Lenas literalen Praktiken und Fähigkeiten (gelb / weiss = geringe, orange / hellgrau = mittlere, rot / dunkelgrau = markante Ausprägung; Kongruenz = Anzahl übereinstimmender Ausprägungen)

In Lenas Familie besteht – wie bei Jana und Victor – ein breites Angebot an literalen Praktiken. Es deckt alle fünf Dimensionen ab und ist im Bereich der Fiktionalität besonders ausgeprägt (damit hebt sich auch Lenas Profil in charakteristischer Weise von den anderen ab). Die beiden Fähigkeitsprofile sind identisch und weisen gleich drei markante Dimensionen auf: realitätsbezogene, fiktionale und weitere "schulnahe" Fähigkeiten. Praktiken und Fähigkeiten stimmen damit in drei der fünf Dimensionen überein und unterscheiden sich im Hinblick auf Realitätsbezug und weitere "schulnahe" Sprachhandlungen graduell (beide Dimensionen sind bei den Fähigkeiten stärker ausgeprägt als bei den Praktiken). Divergente Befunde liegen nicht vor. Für Lena lässt sich also konstatieren:

- Sowohl ihr familiäres Angebot an literalen Praktiken als auch ihre literalen Fähigkeiten decken alle fünf Dimensionen von Literalität ab.
- Die Dimensionen des Realitätsbezugs, der Fiktionalität und der weiteren schulnahen Sprachhandlungen sind bei ihr besonders ausgeprägt.
- Die Profile ihrer Praktiken und Fähigkeiten sind weitgehend kongruent.

Bezüge zu familiären Rahmenbedingungen und Merkmalen der Familienkultur

Die Rahmenbedingungen von Lenas Familie lassen sich im Fallvergleich durch die weniger geregelte, stark selbstbestimmte Ausbildungs- und Berufssituation des Vaters und deren Konsequenzen (die ökonomische Unsicherheit der Familie, die vergleichsweise starke Mitbeteiligung des Vaters an Betreuungsaufgaben), durch die auch ökonomisch tragende Rolle der Mutter (als berufstätige Lehrerin) durch intensive, gelegentlich auch konkurrenzierende Beziehung zu ihrer wenig älteren Schwester sowie durch die ausgeprägte Mitbeteiligung der Kinder an der Ausgestaltung des Familienlebens charakterisieren. Die literale Familienkultur zeichnet sich aus durch die grosse Bedeutung von Audio- und Videomedien, einen nicht nur rezeptiven, sondern auch produktiven Umgang mit Medien, die Nutzung der Bibliothek als Freizeitort und die Berufstätigkeit des Vaters als Medienschaffender. Damit zeigen sich auch bei Lena deutliche Parallelen zwischen ihren Praktiken und Fähigkeiten und der familiären Situation: Die markante Ausprägung der fiktionalen Dimension von Literalität dürfte mit den intensiven und medial vielfältigen Erfahrungen mit Geschichten und mit der hohen Relevanz der Medienproduktion im Berufsfeld des Vaters und im familiären Alltag in Zusammenhang stehen. Lena hat in ihrem Umfeld aussergewöhnliche Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Thematisierung von Geschichten. Die ebenfalls stark ausgeprägten realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten dürften durch die intensive, dynamische und

engagierte Gesprächskultur der Familie begünstigt werden. Die durch die Berufstätigkeit der Mutter vermittelte Schulnähe könnte dazu beitragen, bei Lena auch die Dimensionen der medialen Schriftlichkeit und der Objektivierung von Sprache durchwegs präsent sind (letztere, obwohl sie in der Familie als einziges Kind keine Mehrsprachigkeitserfahrungen sammeln kann).

12.5 Fallvergleiche

Kongruenz der Praktiken und Fähigkeiten

Was lässt sich im fallübergreifenden Vergleich über die Bezüge zwischen Praktiken und Fähigkeiten aussagen? In diesem Abschnitt werden die Profile der vier Kinder anhand 1. ihrer markanten Ausprägungen und 2. der Kongruenz aller Ausprägungen verglichen. Dabei wird wie folgt vorgegangen:

1. Für jedes Kind wird überprüft, wie gut die markant ausgeprägten Dimensionen zwischen den drei Auswertungen (literale Praktiken, literale Fähigkeiten in familiären Kontexten und literale Fähigkeiten bei der Lesestandserhebung; s. oben) übereinstimmen. Wenn eine Dimension bei allen drei Auswertungen markant ausgeprägt ist, gilt sie als besonders gut in den Daten abgestützte Stärke dieses Kindes (und seines familiären Erwerbskontexts). Bei zwei Übereinstimmungen ist die empirische Aussagekraft geringer, aber immer noch durch mehrere Analysen gestützt. Je nach Übereinstimmungsgrad (in drei, zwei oder nur einer Auswertung) variiert auch die Aussagekraft des darauf aufbauenden Fallvergleichs.
2. Für jedes Kind wird ausserdem ermittelt, wie gut die ganzen Profile (stark, moderat und schwach ausgeprägte Dimensionen) übereinstimmen. Dazu werden pro Dimension die kongruenten Ausprägungen addiert (s. oben) und diese Werte zusammengezählt. Bei 5 Dimensionen und 3 Analysen kann dieser Gesamtwert maximal 15 betragen. Das Verhältnis von erreichtem und maximalem Wert ergibt den Kongruenzwert des Falles. Ein hoher Wert stützt die Aussagekraft zusätzlich, weil er auf allen (den starken, moderaten und schwachen) Ausprägungen beruht.

Die folgende Matrize ist das Ergebnis dieser Verfahren. Die Stärken der vier Profile sind synoptisch dargestellt und können direkt verglichen werden: Die Aussagekraft des Vergleichs ist am grössten, wenn nur die dunkelgrünen Felder berücksichtigt werden, aber immer noch doppelt abgestützt, wenn auch die mittelgrünen Felder dazukommen.

Praktiken und Fähigkeiten	Jana	Victor	Boris	Lena
realitätsbezogene	-	fP / FF / FL	fP / FF	FF / FL
fiktionale	-	-	FF	fP / FF / FL
medial schriftliche	fP / FF / FL	-	-	-
weitere "schulnahe"	FF	fP / FF / FL	FF	FF / FL
Sprache objektivierende	fP / FL	-	-	-
Kongruenzwerte der 4 Fälle:	13/15	14/15	10/15	13/15

Abbildung 107: Stark ausgeprägte Praktiken und Fähigkeiten sowie Kongruenzwerte im Fallvergleich (dunkelgrün = markant ausgeprägt in drei Auswertungen, mittelgrün = markant ausgeprägt in zwei Auswertungen, hellgrün = markant ausgeprägt in einer Auswertung. fP = familiäre Praktiken, FF = Fähigkeiten im Familienkontext, FL = Fähigkeiten bei der Lesestandserhebung).

Zunächst zeigen sich bei Victor zwei Stärken und bei Jana und Lena je eine Stärke, die *in allen drei Auswertungen übereinstimmen* und damit empirisch breit verankert sind (s. dunkelgrüne Felder in der Tabelle). Unter Berücksichtigung nur dieser besonders belastbaren Befunde ergeben sich für die vier Kinder vier distinktive Profile: Jana ist Expertin für mediale Schriftlichkeit, Lena für Fiktionalität und Victor für Realitätsbezug und weitere "schulnahe" Sprachhandlungen, während für Boris keine ausgeprägte Expertise ausgewiesen ist. Damit zeigt sich innerhalb dieses vergleichsweise homogenen Samples von Kindern aus bildungsorientierten mittelständischen Familien eine deutliche Varianz zwischen den Fällen. Diese spezifische Eigenart der vier Profile bleibt auch bestehen, wenn die *durch zwei Auswertungen gestützten* Stärken mit einbezogen werden: Jana zeichnet sich aus durch Stärken in den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Dimensionen, bei Victor sind es die realitätsbezogenen und weiteren schulnahen, bei Lena die realitätsbezogenen, fiktionalen und weiteren schulnahen und bei Boris

die realitätsbezogenen (s. dunkel- und mittelgrüne Felder). Nun zeigen sich aber auch Gemeinsamkeiten zwischen Victor, Boris und Lena (Realitätsbezug) sowie zwischen Victor und Lena (weitere "schulnahe" Sprachhandlungen), und Lena zeichnet sich durch ein besonders breites Stärkenprofil aus. Bei Berücksichtigung *aller* markanten Befunde, die sich *aus einer der drei Auswertungen* ergeben haben (s. alle grünen Felder), zeigen alle vier Profile Stärken bei den weiteren schulnahen Sprachhandlungen. Darüber hinaus bleiben einige charakterisierende Unterschiede bestehen: bei Jana die Kombination der medial schriftlichen und der Sprache objektivierenden Dimensionen, bei Victor der Fokus auf die realitätsbezogene Dimension und bei Boris und Lena die Verbindung von realitätsbezogenen und fiktionalen Dimensionen.

Ein Vergleich der fünf Dimensionen (anstelle der Fälle) zeigt, dass für weitere "schulnahe" Sprachhandlungen bei allen Kindern Stärken belegt sind, während solche Befunde für Realitätsbezug bei drei, für Fiktionalität bei zwei und für mediale Schriftlichkeit und Objektivierung von Sprache nur bei einem Kind vorliegen. Die weiteren schulnahen Sprachhandlungen (anleiten, erklären, argumentieren) scheinen damit zumindest für dieses (bildungsorientierte) Sample von besonderer Relevanz zu sein, während die anderen Dimensionen – insbesondere Fiktionalität, mediale Schriftlichkeit und Objektivierung von Sprache – fall- und situationsspezifischer ausgeprägt sein dürften.

Bezüglich der Übereinstimmung der verschiedenen Auswertungen zeigt sich beim Fallvergleich eine überraschend hohe Kongruenz: Bei Victor stimmen die starken, mittleren und schwachen Ausprägungen der fünf Dimensionen zu 93% überein (bei 14 von 15 Befunden), bei Jana und Lena zu 86% (bei 13 von 15 Befunden), und bei Boris liegt die Übereinstimmung immerhin noch bei 66% (bei 10 von 15 Befunden). Dieser Sachverhalt weist darauf hin, dass a) zwischen literalen Praktiken und Fähigkeiten deutliche Bezüge bestehen und b) die Fähigkeitsprofile der einzelnen Kindern von Situation zu Situation relativ konstant bleiben. Dabei sind allerdings folgende Einschränkungen zu berücksichtigen: Erstens wurden für die Auswertungen der Praktiken und Fähigkeiten dieselbe Grobkategorien und Daten verwendet (wenn auch in komplementärer Analysetiefe), es handelt sich also nicht um unabhängige Befunde. Und zweitens haben die untersuchten Sequenzen zwar in verschiedenen Kontexten, aber unter Beteiligung derselben AkteurInnen stattgefunden, so dass die situativen Bedingungen dieser Konstruktionen neben Unterschieden auch wichtige Gemeinsamkeiten aufweisen.

Bezüge zu individuellen und familiären Merkmalen

Abschliessend soll nun noch untersucht werden, ob sich beim Fallvergleich musterhafte Bezüge zwischen individuellen und familiären Merkmalen sowie literalen Praktiken und Fähigkeiten erkennen lassen. Zunächst geht es um Alter und Geschlecht der Kinder, anschliessend um Aspekte der familiären Rahmenbedingungen (ökonomische Sicherheit, Ausbildung und Berufstätigkeit der Eltern) sowie der allgemeinen (Geschwisterkonstellation, Teilhabe der Kinder, pädagogisches Engagement der Väter) und literalitätsspezifischen Familienkultur (Schulnähe, Medienangebot und Mehrsprachigkeit).

Zwischen den Stärkeprofilen der beiden Mädchen lassen sich (bis auf die bei allen Kindern bedeutsamen schulnahen Sprachhandlungen) keine Gemeinsamkeiten finden. Im Gegenteil: Die Profile von Jana und Lena kontrastieren innerhalb des Samples maximal, indem jedes zwei Stärken aufweist, die beim anderen fehlen. Dagegen besteht Übereinstimmung zwischen den Profilen von Boris und Lena. Diese Befunde sprechen klar gegen das biologische *Geschlecht* als Einflussfaktor. Ähnliches gilt auch für das *Alter*: Die Profile von Jana und Boris, den beiden sechsjährigen Kindern im zweiten Kindergartenjahr, unterscheiden sich sehr deutlich voneinander, während zwischen dem älteren Boris und der jüngeren Lena (wie oben bereits ausgeführt) weitgehende Übereinstimmung besteht. Allerdings schliesst dieser auf das biologische Alter bezogene Befund nicht aus, dass Janas sehr eigenständiges Profil in einem gewissen Zusammenhang mit ihrem sprachlichen und literalen Erwerbssalter stehen könnte.

Auch im Hinblick auf die *ökonomische Sicherheit* der Familien (Jana und insbesondere Lena sind finanziell etwas schlechter gestellt als Victor und Boris) lassen sich erwartungsgemäss keine musterhaften Bezüge feststellen (die beiden Subgruppen fallen mit jenen des Kriteriums Geschlecht zusammen, s. oben). Die *beruflichen Qualifikationen* der vier Mütter unterscheiden sich nur marginal (alle besitzen bereits oder erarbeiten sich zurzeit einen Abschluss einer Fachhochschule oder Universität). Von den Vätern verfügen zwei (die Väter von Victor und Boris) über universitäre Ausbildungen und der Vater von Jana über eine Berufslehre (Lenas Vater hat keinen formalen Abschluss). Auch hier fallen die Subgruppen mit jenen des Faktors Geschlecht zusammen, und es sind sich keine Muster erkennbar (s. oben). Dieselben Gruppierungen ergeben sich auch bezüglich der *Berufstätigkeit der Eltern* (die Mütter der beiden Mäd-

chen sind mit fixen Arbeitspensen verbindlicher in die Berufswelt integriert, ihre Väter sind in reduziertem oder undefiniertem Umfang berufstätig und zuhause stärker präsent). Damit lässt sich konstatieren, dass für diese strukturellen Rahmenbedingungen keine Bezüge zu literalen Praktiken und Fähigkeiten nachgewiesen werden können.

Welche Befunde zeigen sich für die Merkmale der familiären Bildungskultur? Bezüglich der *Geschwisterkonstellationen* unterscheidet sich Jana als Einzelkind von den drei andern Kindern mit ihren je spezifischen Beziehungsverhältnissen zu jeweils einem Geschwister. Es ist denkbar, dass das Zusammenleben mit ausschliesslich erwachsenen Personen sowohl die Nutzung von Schriftmedien als auch die Sprachreflexion begünstigt, während die alltägliche Auseinandersetzung mit Geschwistern eher geschicktes mündliches Sprachhandeln erfordert. Weiter liesse sich spekulieren, dass Victor's Rolle als älterer Bruder mit Vorbildfunktion seinen rationalen Welt- und Wissensbezug begünstige, während Boris und Lena als jüngere Geschwister mehr Raum für Spiel und Fiktion erhielten. Solche Aussagen lassen sich aber anhand der vorliegenden Daten nicht seriös belegen. Was die *Teilhabe der Kinder* an familiären Entscheidungen betrifft, unterscheiden sich Victor und (weniger ausgeprägt) Boris von den Mädchen, die sich beide stark mitbeteiligen können. Wie bereits bekannt, ergeben sich für diese Subgruppen keine musterhaften Bezüge. Hinsichtlich des *pädagogischen Engagements der Väter* bilden Jana, Lena und (tendenziell) Boris eine Gruppe, während Victor's Vater zwar engagiert, aber nur selten anwesend ist. Auch hier zeigen sich keine klaren Unterschiede zwischen den jeweiligen Profilen.

Bleiben die Merkmale der sprachlichen und literalen Familienkultur. Die ausgesprochene *Schulnähe* der Mütter von Jana und Lena (beides praktizierende Unterstufenlehrerinnen) geht nur bei Jana mit einem "schulischen" Profil einher. Bei ihr dürften die bereits diskutierten Faktoren des Erwerbsalters und der Geschwisterkonstellation mit der Schulnähe zusammenwirken und gemeinsam diese Dimensionen von Literalität begünstigen. Bezüglich des familiären *Medienangebots* unterscheiden sich Jana und Victor durch die Fokussierung auf Printmedien deutlich von Lena, in deren Familie eher Audio- und Videomedien im Vordergrund stehen. Der Vergleich der Profile weist darauf hin, dass Lenas stark ausgeprägte Fiktionalität mit diesem Faktor in Bezug stehen könnte. Es ist gut vorstellbar, dass Lena durch diese technischen Medien besonders leicht und selbständig Zugang zu Geschichten findet und sich auch aktiver (z.B. durch wiederholtes Anschauen, durch Vorwärts- und Rückwärtsspulen, aber auch im Gespräch über gemeinsam rezipierte Geschichten) mit ihnen auseinandersetzen kann. Auch in diesem Fall dürften weitere Faktoren wie das berufliche Interesse ihres Vaters, die intensive Gesprächskultur der Familie und die nahe Schwesterbeziehung mit dem Medienangebot zusammenwirken. Was die *Mehrsprachigkeit* der Familien betrifft, lassen sich Victor und Jana von Boris und Lena unterscheiden. Wie schon bei der Schulnähe zeigt sich ein Unterschied der Profile nur bei Jana: Als einziges Kind weist sie eine Stärke beim Objektivieren von Sprache auf, was theoretisch gut mit Mehrsprachigkeitserfahrungen und daraus resultierender Sprachbewusstheit erklärt werden kann. Auch dieser Faktor dürfte allerdings nicht allein, sondern zusammen mit ihrer Einzelkindsituation und der Schulnähe ihrer Mutter wirksam sein. Beide Faktoren sind bei Victor nicht gegeben, was zur Erklärung seines von dieser Hypothese abweichenden Profils beitragen könnte.

Zur Frage nach den Bezügen zwischen individuellen und familiären Bedingungen und den literalen Praktiken und Fähigkeiten der Kinder lässt sich zusammenfassend festhalten, dass innerhalb dieses relativ homogenen Samples biologische und gesellschaftsstrukturelle Faktoren (Geschlecht, Alter, ökonomische Sicherheit, Ausbildung, Berufstätigkeit und Familienarbeit der Eltern), aber auch allgemeine Merkmale der familiären Bildungskultur (Teilhabe der Kinder oder pädagogisches Engagement der Väter) nicht musterhaft auf die Profile der Kinder bezogen sind. Bezüge bestehen eher für proximale, stärker auf Literalität bezogene Faktoren wie das Medienangebot oder Mehrsprachigkeit. Diese Faktoren dürften aber nur im Zusammenspiel mit anderen – etwa dem (sprachlich-literalen) Erwerbsalter, der Schulnähe der Eltern oder der Geschwisterkonstellation – wirksam werden. Aufgrund der Anlage dieses Projekts sind diese Befunde als Arbeitshypothesen zu verstehen, die mit anderen methodischen Zugängen zu überprüfen wären. Bemerkenswert bleibt ausserdem, dass sich die literalen Praktiken und Fähigkeiten der vier Kinder mit Hilfe der fünf Literalitätsdimensionen so deutlich profilieren lassen, und dass diese Profile von Auswertung zu Auswertung, aber auch von Kontext zu Kontext sowie zwischen Praktiken und Fähigkeiten unerwartet kongruent und damit stabil sind.

Damit ist die Darstellung der empirischen Untersuchung abgeschlossen. Im nächsten Kapitel (13) werden die Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet und im letzten Kapitel (14) ausgewählte Befunde vertiefend diskutiert.

13. Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die fünf Forschungsfragen, die in der vorliegenden Studie empirisch bearbeitet wurden, zusammenfassend beantwortet. Dabei werden die wichtigsten Ergebnisse der Kapitel 7 bis 12 (zu den familiären Rahmenbedingungen, den literalen Familienkulturen, den literalen Fähigkeiten der Kinder in ihren familiären Kontexten bzw. bei der Lesestandserhebung und zur Triangulation) in gebündelter Form dargestellt. Eine Diskussion ausgewählter Befunde erfolgt später im Kapitel 14.

Forschungsfrage 1:

Welche Rahmenbedingungen bestehen in den vier Familien? Worin gleichen und unterscheiden sie sich?

Diese Frage wird auf der Basis von Aussagen der AkteurInnen in den Leitfadeninterviews und Inhaltsanalysen dieser Gesprächsprotokolle beantwortet. Die familiären Rahmenbedingungen lassen sich folgendermassen beschreiben:

Die vier Familien gleichen sich in vielen Punkten: Alle vier Mütter verfügen über eine Hochschulbildung, sind mit Pensen von maximal 50% berufstätig (oder noch im Studium), sind (alleine oder vorwiegend) für die Familienarbeit zuständig und sprechen zuhause (auch oder ausschliesslich) Schweizerdeutsch. Jeweils drei Familien verfügen über durchschnittliche oder komfortable Einkommens- bzw. Wohnverhältnisse. Jeweils drei Kinder haben ein Geschwister, sind im Kindergarten gut eingebunden und werden regelmässig von weiteren Personen (nicht von den Eltern) betreut. Jeweils drei Väter haben eine andere Erstsprache als Schweizerdeutsch, sprechen zuhause aber trotzdem (auch oder ausschliesslich) Deutschschweizer Dialekt. Markante Besonderheiten einzelner Familien betreffen folgende Punkte:

- *Jana* ist ein Einzelkind, die Mutter arbeitet 50% als Lehrerin, der Vater beteiligt sich an der Familienarbeit und praktiziert gelegentlich seine Zweisprachigkeit (Deutsch und Amharisch).
- *Victors* Beziehung zu seiner Schwester ist ambivalent, seine Position im Kindergarten ist fragil, sein Vater ist häufig abwesend, seine Mutter studiert noch und praktiziert ihre Mehrsprachigkeit (Deutsch und Kroatisch).
- *Boris'* Beziehung zu seinem älteren Bruder ist sehr stark und er wird fast ausschliesslich familiär betreut (keine regelmässige Fremdbetreuung).
- *Lenas* Familie verfügt über ein geringes Einkommen, die Mutter arbeitet 50% als Lehrerin, der Vater beteiligt sich an der Familienarbeit und ist als Filmemacher tätig.

Gemessen an den Bildungsabschlüssen, Berufstätigkeiten und Rollenverteilungen der Eltern sowie an den Wohn-, Einkommens- und Sprachverhältnissen lassen sich alle Familien grob als mittelständische, bildungsorientierte, deutschsprachige Kleinfamilien charakterisieren (Lenas Familie bildet bezüglich ihrer ökonomischen Lage eine Ausnahme). Bei differenzierterer Betrachtung zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf die Erwerbs- und Familienarbeit und die Sprachsituation. Die Konstellationen und Qualitäten der familiären Beziehungen sind für jede Familie spezifisch.¹⁰⁹

Forschungsfrage 2:

Wie sind die literalen Familienkulturen beschaffen? Welche literalen Angebote bestehen? Welche literalen Praktiken sind präsent? Worin gleichen und unterscheiden sich die Familienkulturen?

Die Antworten auf diese Frage beruhen auf Aussagen der AkteurInnen in den Leitfadeninterviews sowie auf teilnehmenden Beobachtungen. Aussagen zu Angeboten und Praktiken und Beobachtungen zu Angeboten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, beobachtete Praktiken durch Gattungsanalysen. Literale Praktiken wurden als rekurrente und damit musterhafte Handlungen rekonstruiert und dienen der induktiven Ausdifferenzierung des Kategoriensystems "literale Praktiken". Die Grobkategorien dieses Systems sind theoriegeleitet entstanden, die Feinkategorien wurden aus dem Datenmaterial entwickelt. Die Ausprägungen der fünf Grobkategorien wurden als gering, mittel oder stark eingeschätzt, zu fallspezifischen Profilen verbunden und fallübergreifend verglichen. Die Ergebnisse präsentieren sich wie folgt:

¹⁰⁹ Eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 findet sich in Kapitel 7.5.

Die *literalen Angebote* der vier Familien unterscheiden sich – in Anbetracht der oben konstatierten Ähnlichkeit der Rahmenbedingungen – überraschend deutlich voneinander. Papierbasierte Medien sind zwar in allen Familien präsent, im Fallvergleich ist das Angebot bei Jana und Victor aber ausgesprochen vielfältig und bei Boris eher schmal. Im Hinblick auf gerätebasierte Medien zeigt sich ein anderes Bild: Boris und Lena haben Audiomedien im eigenen Zimmer verfügbar und Zugang zu Videofilmen bzw. zum Computer, bei Jana und Victor beschränkt sich die Nutzung auf Audiomedien im Wohnzimmer. Öffentliche Bildungsangebote werden in Janas Familie besonders intensiv und vielfältig, bei Lena gelegentlich und in den Familien von Victor und Boris eher punktuell genutzt. Es bestehen also markante Unterschiede bezüglich Breite und Zugänglichkeit von a) papierbasierten Medien, b) gerätebasierten Medien und c) bezüglich der Nutzung öffentlicher Bildungsangebote. Die literalen Angebote der vier Familien sind damit für jede Familie spezifisch ausgeprägt:

- In *Janas* Familie ist das Angebot besonders breit, klar printorientiert, privat und öffentlich: In ihrem Zimmer finden sich neben Kinderbüchern und Zeitschriften auch Kalender, Erinnerungsfotos, ein Pult mit Schultensilien, Schreib- und Zeichenwerkzeuge, Materialien für Rollenspiele und ein Mini-Museum. Die Bibliothek benutzt sie regelmässig, und Theater- und Tanzvorführungen kennt sie nicht nur als Zuschauerin, sondern auch als Künstlerin.
- Für *Victor* besteht ein breites, klar printorientiertes und privates Angebot: Im Wohnzimmer der Familie gibt es eine umfangreiche Privatbibliothek mit Kinderabteilung. Das Angebot umfasst viele Sachbücher und auch Bücher in Kroatischer Sprache. Ausserdem stehen Victor diverse Lern-, Konstruktions- und Rollenspiele zur Verfügung. Besonders wichtig ist ihm seine eigene Werkstatt im Schuppen.
- Das literale Angebot in *Boris'* Familie ist eher schmal, an Printmedien und gerätebasierten Medien orientiert und privat: Boris sammelt Bildmaterial in einem Ordner, besitzt eine Fotokamera, mehrere Fotowechsler-Geräte und einen Kassettenplayer. Mit dem Bruder oder Vater spielt er gelegentlich am Computer. Im Wohnzimmer darf er sich mit seinen Konstruktions- und Modellspielen ausbreiten, und mit seinem Katzenkostüm schlüpft er oft in eine Phantasierolle. In verschiedenen Räumen sind gesammelte Gegenstände ausgestellt.
- Bei *Lena* ist das Angebot an Printmedien und gerätebasierten Medien orientiert, privat und öffentlich: In ihrem Zimmer finden sich Schreib-, Zeichen- und Bastelmaterialien, vereinzelte Spiele und ein Kassettenplayer mit Hörkassetten. Im Wohnraum haben die Kinder auch Zugang zu Videokassetten für Kinder, in einem zusätzlichen Spielzimmer und im Garten sind Materialien für Rollenspiele verfügbar, die Bibliothek nutzen sie auch als Freizeitort.

Auch die *literalen Praktiken* unterscheiden sich von Familie zu Familie. Eher gering sind die Unterschiede bezüglich realitätsbezogener, fiktionaler und weiterer schulnaher Praktiken: Sie sind in allen Familien bedeutsam und in einzelnen Fällen besonders ausgeprägt (weitere "schulnahe" Praktiken bei Victor, realitätsbezogene bei Victor und Boris, fiktionale bei Lena). Grössere Unterschiede zeigen sich bei den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Praktiken (jeweils stark bei Jana und schwach bei Boris). Zudem bestehen Unterschiede bezüglich produktiver Praktiken: Sie sind bei Lena stark, bei Victor und Boris dagegen schwach ausgeprägt. Die literalen Praktiken der vier Familien lassen sich wie folgt charakterisieren:

- In *Janas* Familie sind medial schriftliche und Sprache objektivierende Praktiken besonders ausgeprägt. Charakteristisch für Jana sind etwa das Schreiben und Lesen von konventioneller Schrift und Geheimschrift in ihrem Schulheft, das Singen in ihrer Geheimsprache, die Verwendung ihres Ballett-Bilderbuchs als "Lehrmittel", das Aushandeln mit ihren Eltern oder das Sprechen und Thematisieren ihrer Geheimsprache sowie der Erstsprache ihres Vaters (Amharisch).
- In *Victors* Familie sind rezeptive, realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Praktiken besonders ausgeprägt, produktive Praktiken sind weniger präsent. Zu den typischen Praktiken gehören das (ausdauernde) gemeinsame Betrachten von Sachbilderbüchern und Landkarten, das Zeichnen technischer Objekte, das Mitteilen von Gedanken zu seinen Vorlieben und Abneigungen, das Erledigen praktischer und gedanklicher Aufgaben unter der Anleitung seiner Mutter oder das Aushandeln beim Verfolgen seiner Anliegen.

- In *Boris'* Familie sind realitätsbezogene Praktiken besonders ausgeprägt und medial schriftliche, Sprache objektivierende sowie produktive Praktiken weniger präsent. Für Boris charakteristisch sind z.B. das ausführliche Berichten von Erlebnissen, das Erklären und Aushandeln von (zumeist technischen) Sachverhalten anhand von Bildern, sein Rollenspiel als Katze "Luro" oder das Erfinden komplizierter Spielgeschichten mit seinem Freund.
- In *Lenas* Familie sind fiktionale und produktive Praktiken besonders ausgeprägt. Lena berichtet ausführlich und genau über ihre Erlebnisse und Befindlichkeiten. Sie belebt ihre Spielfiguren, erfindet Spielszenarien, hört sich viele Geschichten ab Kassette an und spricht ausdauernd und genau über Geschichten. Sie erklärt Sachverhalte und Vorgehensweisen aus ihrer Lebenswelt, argumentiert mit allen Anwesenden, spielt mit der Sprache und thematisiert sprachliche und medienbezogene Phänomene.

Auch bezüglich der literalen Praktiken lässt sich also für jeden Fall ein spezifisches Profil ausmachen, wobei medial schriftliche, Sprache objektivierende sowie produktive Praktiken stärker differieren als realitätsbezogene, fiktionale, weitere "schulnahe" und rezeptive.

Zwischen den literalen Angeboten und Praktiken lassen sich erwartungsgemäss Bezüge feststellen: bei Jana zwischen dem printorientiertem Medienangebot und den markanten medial schriftlichen sowie Sprache objektivierenden Praktiken, bei Victor zwischen dem printorientierten Medienangebot (mit vielen Sachbüchern) und den markanten rezeptiven sowie realitätsbezogenen Praktiken, bei Boris zwischen dem eher schmalen, nicht nur printorientierten Medienangebot und den weniger ausgeprägten medial schriftlichen Praktiken und bei Lena zwischen dem insgesamt ausgewogenen Medienangebot (mit vielen audiovisuellen Geschichten) und den markanten fiktionalen Praktiken.¹¹⁰

Forschungsfrage 3:

Welche literalen Fähigkeiten zeigen die Kinder in ihren familiären Kontexten? Worin gleichen und unterscheiden sich ihre Fähigkeiten?

Die Beantwortung dieser Frage beruht auf audiografisch dokumentierten Alltagsgesprächen und Sequenzanalysen. Die Gespräche sind eher von den Kindern bestimmt, die Forschenden beteiligten sich zurückhaltend an der Steuerung. Für jedes Kind wurde eine Sequenz mit Bezügen zu verschiedenen literalen Praktiken ausgewählt und zunächst im Hinblick auf Interaktionsmerkmale untersucht. Anschließend wurden anhand der fünf Grobkategorien die literalen Fähigkeiten rekonstruiert. Die Ausprägungen der Grobkategorien wurden eingeschätzt, zu Fallprofilen gebündelt und fallübergreifend verglichen. Diese Analysen führten zu folgenden Ergebnissen:

In den vier Familiensequenzen finden sich vielfältige Belege für alle fünf Fähigkeitsdimensionen von Literalität. Während realitätsbezogene und weitere "schulnahe" Fähigkeiten bei allen Kindern und meist in starken Ausprägungen vorkommen, sind die übrigen drei Dimensionen insgesamt weniger markant und fehlen bei einzelnen Kindern ganz (fiktionale und Sprache objektivierende Fähigkeiten bei Victor, medial schriftliche bei Boris). Diese weniger universellen Fähigkeitsdimensionen charakterisieren die vier Fälle. Die Profile der Kinder lassen sich aber nicht nur bezüglich der Relevanz der fünf Dimensionen vergleichen, sondern auch bezüglich der (feineren) Aspekte dieser Dimensionen. Auf dieser Ebene weisen die Profile folgende *Gemeinsamkeiten* auf:

- *Realitätsbezogene Fähigkeiten:* distante Erlebnisse thematisieren, zukünftige Aktivitäten thematisieren (bei je 4 Fällen), Gedanken und Gefühle thematisieren sowie Sachwissen aus Medien erschliessen (bei je 3 Fällen)
- *Fiktionale Fähigkeiten:* fiktive Welt inszenieren (bei 3 Fällen)
- *Medial schriftliche Fähigkeiten:* Merkmale und Sinngehalt von Schrift kennen (bei 3 Fällen)
- *Weitere "schulnahe" Fähigkeiten:* anleiten, erklären und argumentieren (bei je 4 Fällen)
- (Für *Sprache objektivierenden Fähigkeiten* finden sich keine fallübergreifenden Gemeinsamkeiten.)

¹¹⁰ Eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse zur Forschungsfrage 2 findet sich in Kapitel 9.5.

Die Fähigkeitsprofile der vier Familiensequenzen unterscheiden sich auf den Ebenen der Dimensionen und Aspekte durch folgende *Besonderheiten*:

- *Jana* zeigt Fähigkeiten aus allen fünf Dimensionen von Literalität. Charakteristisch sind ihre ausgeprägten medial schriftlichen Fähigkeiten (insbesondere die Handhabung produktiver Schriftmedien, ihre Kenntnis der Lautschrift und ihre Fähigkeiten der Worterkennung) sowie die Aspekte des Erklärens und der Objektivierung von (Geheim-) Schrift und Sprache: Jana bewegt sich routiniert durch das Prinzessin-Heft, ihre Geheimschrift trägt viele Merkmale der konventionellen Schrift, sie erliest Wörter in Lautschrift mit unterschiedlichen Strategien, erklärt eine Rätselaufgabe, experimentiert mit Kunstwörtern oder thematisiert ihr eigenes Erklären.
- Für *Victor* sind realitätsbezogene, medial schriftliche und weitere "schulnahe" Fähigkeiten belegt. Er zeichnet sich aus durch seine realitätsbezogenen Fähigkeiten (insbesondere das Erschliessen von Sachwissen aus Medien und das Thematisieren von Gedanken und Gefühlen) sowie den Aspekt der Handhabung eines Bildersachbuchs. Sie zeigen sich etwa, wenn Victor die im Bildlexikon dargestellten Sachverhalte nicht nur benennt, sondern auch erläutert, Vermutungen dazu anstellt oder seine Einschätzungen und Haltungen dazu mitteilt. Bei der Suche und Benutzung von Büchern ist er sehr routiniert, beim Argumentieren verfügt er über verschiedene Strategien (z.B. Beharren, sich Anschliessen oder Ausweichen).
- *Boris* beweist realitätsbezogene, fiktionale, weitere "schulnahe" und Sprache objektivierende Fähigkeiten. Sein Profil lässt sich durch realitätsbezogene und fiktionale Fähigkeiten (insbesondere das Thematisieren zukünftiger Aktivitäten und das Inszenieren fiktiver Welt) sowie die Aspekte des Argumentierens, der sprachlichen Inszenierung und des Standarddeutschgebrauchs charakterisieren. Boris drückt sich beim Berichten von Erlebnissen sehr differenziert aus, gibt auch Einblick in seine Gedankenwelt und nutzt die Bilder seines Fotowechslers als Gesprächsimpulse. Parallel dazu inszeniert er in seinem Katzenkostüm und durch seine Katzensprache immer wieder eine fiktionale Rolle. Zudem zeichnet er sich durch variantenreiches Erklären und Argumentieren (als Aushandeln, Begründen und Beurteilen) aus.
- Auch *Lena* zeigt Fähigkeiten aus allen fünf Literalitätsdimensionen. Für sie typisch sind ihre realitätsbezogenen und fiktionalen Fähigkeiten (insbesondere das Thematisieren distanter Erlebnisse und das differenzierte Verstehen und Thematisieren von Geschichten) sowie der Aspekt des Thematisierens sprachlicher Phänomene. Diese Fähigkeiten zeigt sie etwa, wenn sie detailliert vom Besuch eines Fussballspiels berichtet, beim Kassettenhören einen Bauchtanz inszeniert, sich mit grosser Sicherheit im Handlungsablauf der Geschichte vor- und zurückbewegt, den Begriff "Sirupkurve" geduldig erklärt oder mit den BesucherInnen energisch, aber kompromissfähig gemeinsame Aktivitäten aushandelt.

Es lassen sich also für alle Kinder individuelle Fähigkeitsprofile nachweisen, die sich auf der Ebene der Dimensionen durch die Relevanzen der fiktionalen, medial schriftlichen, und Sprache objektivierenden Fähigkeiten und auf der Ebene der Aspekte durch zahlreiche fallspezifische Schwerpunkte unterscheiden. Gemeinsam sind den vier Profilen die hohe Relevanz der realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Dimensionen sowie deren Ausdifferenzierungen auf der Ebene der Aspekte. Dabei ist zu bedenken, dass es sich bei den Familiensequenzen um situativ und thematisch hoch spezifische und gemeinsam mit den Forschenden ko-konstruierte Interaktionen handelt.¹¹¹

Forschungsfrage 4:

Welche literalen Fähigkeiten zeigen die Kinder in einer schulischen Erhebungssituation?
Worin gleichen und unterscheiden sich ihre Fähigkeiten?

Diese Frage wird auf der Basis von videografisch dokumentierten Lesestandserhebungen und Sequenzanalysen dieser Daten beantwortet. Diese schulnäheren Gesprächssituationen wurden stärker als die familiären durch den Forscher und das Verfahren vorstrukturiert. Auch in diesem Fall erfolgte zunächst eine Untersuchung der Interaktionsmerkmale und danach eine Rekonstruktion der realisierten literalen

¹¹¹ Eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse zur Forschungsfrage 3 findet sich in Kapitel 10.5.

Fähigkeiten anhand der fünf Grobkategorien. Anschliessend wurden wieder die Ausprägungen eingeschätzt, Profile gebildet und Fallvergleiche angestellt. Es zeigen sich folgende Befunde:

In den Lesestandserhebungen sind alle Fähigkeitsdimensionen von Literalität bei allen Kindern deutlich oder stark ausgeprägt. Im Unterschied zu den Familiensequenzen lassen sich diesmal keine Dimensionen mit starken Ausprägungen bei allen Kindern ausmachen: Auch die realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten variieren von Fall zu Fall. Die deutlichen oder starken Ausprägungen der fünf Dimensionen ergeben für die vier Kinder vier spezifische Profile. Auf der Ebene der Fähigkeitsaspekte zeigen sich folgende *Gemeinsamkeiten*:

- *Realitätsbezogene Fähigkeiten*: Sachwissen aus Medien erschliessen (bei 4 Fällen), eigene Gedanken und Gefühle thematisieren sowie Erlebnisse thematisieren (bei je 3 Fällen)
- *Fiktionale Fähigkeiten*: Über Geschichten reden (bei 4 Fällen), fiktive Welt inszenieren, Bildinformationen zur Geschichte nutzen sowie vorgelesene Geschichten verstehen (bei je 3 Fällen)
- *Medial schriftliche Fähigkeiten*: Symbole und Logogramme verstehen (bei 4 Fällen) und Schrift dekodieren (bei 3 Fällen)
- *Weitere "schulnahe" Fähigkeiten*: Erklären (bei 4 Fällen)
- *Sprache objektivierende Fähigkeiten*: Schriftsprachliche Phänomene thematisieren sowie Medien thematisieren (bei je 4 Fällen)

Neben diesen Gemeinsamkeiten weisen die Fallprofile auf den Ebenen der Dimensionen und Aspekte folgende *Besonderheiten* auf:

- *Janas* Profil ist in den Dimensionen der medial schriftlichen Fähigkeiten (Dekodieren von Buchstaben, Silben und Wörtern) und Sprache objektivierenden Fähigkeiten (Thematisieren sprachlicher Phänomene) besonders ausgeprägt. Das zeigt sich etwa in der sicheren Handhabung des Bilderbuchs, beim Erkennen von Symbolen, beim Identifizieren von Buchstaben und Dekodieren von Kindernamen oder in ihrer Beteiligung an der meta-kommunikativen Bearbeitung eines Verstehensproblems. Daneben beweist sie ihre Verstehensfähigkeiten beim Vorlesen und berichtet und erklärt detailliert die Herstellung ihrer Geburtstags Einladung.
- *Victors* Profil ist in den Dimensionen der realitätsbezogenen Fähigkeiten (Thematisieren von Erlebnissen und zukünftigen Aktivitäten sowie Erschliessen von Sachwissen aus Medien) und der weiteren schulnahen Fähigkeiten (Kommentieren und Erklären von Sachverhalten) besonders ausgeprägt. Er berichtet von verschiedenen Erlebnissen (einem Marienkäfer, seinem Geburtstagsfest, einem Spielzeug-Dinosaurierskelett), aber auch von zukünftigen Vorhaben (im Schrebergarten mithelfen). Beim Vorlesen verfolgt er die Geschichte und reagiert mit spontanen Beiträgen darauf. Zudem erklärt er verschiedene Sachverhalte aus seiner Lebenswelt und seinem Weltwissen. Als einziges Kind schreibt er seinen Namen auf und kommentiert dabei seinen Schreibprozess.
- *Boris'* Fähigkeitsprofil weist keine besonders markanten Ausprägungen auf (das Erschliessen von Sachwissen aus Medien, das Erklären von Sachverhalten und die Nutzung von Bildinformationen zu Geschichten sind wichtige Aspekte verschiedener Dimensionen). An Erlebnisberichten beteiligt er sich reaktiv, setzt sich aber kritisch mit der Bildinformation auseinander. Dem vorgelesenen Text folgt er aufmerksam, und in der Handhabung des Bilderbuchs zeigt er sich sicher. Besonders aktiv ist Boris beim Erklären eines im Bild unlogisch dargestellten Sachverhalts (einem Restaurant ohne Eingang).
- *Lenas* Fähigkeitsprofil ist in den Dimensionen der realitätsbezogenen Fähigkeiten (Thematisieren von Erlebnissen, Ereignissen und vorgestellten Sachverhalten), der fiktionalen Fähigkeiten (Reden über Geschichten) und der weiteren schulnahen Fähigkeiten (Erklären von Sachverhalten und Argumentieren) besonders ausgeprägt und weist auch in den beiden anderen Dimensionen besondere Akzente auf (Wortformen, vergleichendes Dekodieren und Manipulieren von Sprache). Ihr Bericht eines erlebten Zoobesuchs enthält auch hypothetische Elemente und Begründungen. Sie bewegt sich sicher im Handlungsverlauf der Geschichte, erkennt unterschiedliche Erzählperspektiven, nimmt eigene Ergänzungen vor oder stellt Bezüge zu ihrer Lebenswelt her. Für das Erlesen von Kinder-

namen entwickelt sie eine eigene Hilfsstrategie, und sie vertritt ihre Position in einem ausgedehnten Argument.

Die vier Kinder zeigen auch unter den einheitlicheren Bedingungen der Lesestandserhebung individuelle, sich deutlich unterscheidende Fähigkeitsprofile. Die Vorstrukturierung durch das Bilderbuch und das Verfahren tragen aber dazu bei, dass bei allen Kindern auch fiktionale, medial schriftliche und/oder Sprache objektivierende Fähigkeiten stärker präsent sind. Realitätsbezogene sowie weitere "schulnahe" Fähigkeiten stehen in diesem spezifischen Setting weniger im Vordergrund und sind auf der Ebene der Aspekte weniger ausdifferenziert.

Altersbedingte Unterschiede zeigen sich nicht anhand der Fähigkeits-, sondern der Interaktionsprofile: Jana und Boris, die beiden älteren Kinder, haben fast zwei Jahren Kindergartenerfahrung und stehen kurz vor dem Übertritt in die erste Klasse. Bei der Lesestandserhebung haben sie im Unterschied zu Victor und Lena die SchülerInnen-Rolle übernommen und sich deutlich reaktiver am Gespräch beteiligt als im familiären Kontext. Weil Boris zudem die zum Lösen der Leseaufgaben notwendigen medial schriftlichen Fähigkeiten fehlten, beteiligte er sich insgesamt deutlich zurückhaltender, so dass auch seine Stärken weniger zum Tragen kamen.¹¹²

Forschungsfrage 5:

Welche Bezüge bestehen zwischen den familiären Rahmenbedingungen, den literalen Familienkulturen und den literalen Fähigkeiten der einzelnen Kinder? Worin gleichen und unterscheiden sich diese Bezüge im Vergleich der vier Familien?

Um die Bezüge zwischen den literalen Familienkulturen und den literalen Fähigkeiten in den beiden unterschiedlichen Kontexten zu untersuchen, wurden zunächst fallintern die Übereinstimmungen zwischen den drei Profilen (Praktiken, Fähigkeiten in familiären Kontexten und bei den Lesestandserhebungen) ermittelt. Danach wurden die Fallprofile anhand ihrer starken Ausprägungen¹¹³ verglichen und musterhafte Bezüge zwischen den Profilen und den familiären Rahmenbedingungen untersucht. Folgende Ergebnisse liegen vor:

Die fallspezifischen Ausprägungen der fünf Literalitätsdimensionen stimmen in den drei Auswertungen (zu den literalen Praktiken, den Fähigkeiten in den Familiensequenzen und den Fähigkeiten bei den Lesestandserhebungen) weitgehend überein. Mit anderen Worten: Bei allen Kindern gibt es klare Bezüge zwischen familiären Praktiken und Fähigkeiten sowohl in familiären wie auch in schulischen Kontexten. Dieser Befund ist in seiner Deutlichkeit überraschend.¹¹⁴ Er bestätigt die zentrale Bedeutung von familiären Alltagserfahrungen für den Erwerb von Literalität sowie die Spezifik und situationsübergreifende Stabilität literaler Fähigkeiten. Belastbare Aussagen zu Bezügen zwischen den Fähigkeitsprofilen der Kinder und weiteren familiären Rahmenbedingungen sind im Rahmen dieser Studie aus methodischen Gründen nicht möglich. Aus dem Vergleich ergeben sich aber gewisse Hinweise auf die Relevanz verschiedener Faktoren. Für die einzelnen Kinder ergeben sich folgende Befunde:

- *Janas* Expertise betreffen die Dimensionen "mediale Schriftlichkeit" und "Objektivierung von Sprache". Die Kongruenz zwischen den Analysen ist hoch (86%). Mögliche begünstigende Rahmenbedingungen sind die Schulnähe ihrer Mutter (als Unterstufenlehrerin), die ausgebaute Buchkultur, die praktizierte Mehrsprachigkeit ihres Vaters und die Ausrichtung auf die Eltern als Einzelkind.
- *Victors* Stärken liegen in den Dimensionen "Realitätsbezug" und "Weitere "schulnahe" Sprachhandlungen". Die Analysen sind sehr hoch kongruent (93%). Das breite (Sach-) Buchangebot, die akademische Orientierung beider Eltern, der naturwissenschaftliche Beruf des Vaters und dessen grosse Bedeutung als Rollenmodell könnten dieses Profil be-

¹¹² Eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse findet sich in Kapitel 11.5.

¹¹³ Aus methodischen Gründen darf aus dem Fehlen von Hinweisen im Datenmaterial nicht auf das Fehlen von Praktiken und/oder Fähigkeiten geschlossen werden. Hingegen erlaubt das Vorliegen von Hinweisen gültige Schlüsse auf das Vorhandensein dem entsprechenden Praktiken und Fähigkeiten. Deshalb wurden nur die Stärken der Profile in diese Triangulation mit einbezogen.

¹¹⁴ Dass die Auswertungen der Familiendaten – die breiten Gattungs- und die vertiefenden Sequenzanalysen – ähnliche Profile ergeben, ist teilweise durch das methodische Vorgehen (die Auswertung derselben Daten mit unterschiedlichen Verfahren) erklärbar. Die Übereinstimmungen mit den Sequenzanalysen der Lesestandserhebungen zeigen aber, dass die Bezüge auch zwischen unabhängigen Daten bestehen bleiben.

günstigen. Zwischen seinen Mehrsprachigkeitserfahrungen und seinen Sprache objektivierenden Praktiken und Fähigkeiten lässt sich dagegen kein Bezug erkennen.

- *Boris* zeigt in der Dimension "Realitätsbezug" eine Stärke, während die Dimension "mediale Schriftlichkeit" wenig ausgeprägt ist. Die Kongruenz der Analysen ist geringer als bei den andern Kindern (66%), weil in der Lesestandserhebung markante Ausprägungen fehlen.¹¹⁵ Die Bezüge sind aber immer noch deutlich (es kommen zwar weniger übereinstimmende, aber auch keine widersprüchlichen Ausprägungen vor). Die naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufstätigkeit des Vaters, das Technikinteresse des Bruders, die Bedeutung der beiden als Rollenmodelle und das vergleichsweise schmale Medienangebot sind mögliche wirksame Rahmenbedingungen.
- *Lenas* Expertise betrifft die Dimensionen "Fiktionalität", "Realitätsbezug" und "weitere schulnahe" Sprachhandlungen". Die Kongruenz der Analysen ist hoch (86%). Die Berufstätigkeit ihres Vaters (als Medienproduzent), die intensive Auseinandersetzung mit Geschichten, das niederschwellige Angebot an Audio- und Videomedien, die nahe, auch konkurrierende Beziehung zu ihrer Schwester und die intensive Gesprächskultur der Familie dürften dieses Profil begünstigen.

Innerhalb dieses vergleichsweise homogenen Samples von Kindern aus bildungsorientierten mittelständischen Familien zeigen sich fallintern eine hohe Kongruenz und fallübergreifend eine deutliche Varianz der literalen Praktiken und Fähigkeiten. Für die biologischen Merkmale der Kinder (Geschlecht und Alter), die Strukturmerkmale der Familien (ökonomische Lage, Ausbildungsniveaus und Erwerbstätigkeiten der Eltern) und die allgemeinen Merkmale der familiären Bildungskulturen (pädagogisches Engagement beider Elternteile, Teilhabe der Kinder an familiären Entscheidungen) sind keine musterhaften Bezüge zu den Literalitätsprofilen der Kinder auszumachen. Dagegen dürften die Beziehungskonstellationen (zwischen Kindern und Eltern) und die Expertisen der Rollenmodelle (Eltern, ältere Geschwister) in Kombination mit den Medienangeboten (Print- und/oder gerätebasierte Medien, ihre Zugänglichkeit und ihre nur rezeptive oder auch produktive Nutzung) und Sprachensituationen (Ein- oder Mehrsprachigkeit) für die Ausbildung spezifischer Literalitätsprofile bedeutsam sein. Diese familiären Rahmenbedingungen beeinflussen die Ausgestaltung und Relevanz literaler Praktiken und damit die Gelegenheitsstrukturen zum Erwerb literaler Fähigkeiten und das Erwerbssalter in der Domäne Literalität.¹¹⁶

¹¹⁵ Dieser Befund ist mit Boris' Rollenverständnis als Schüler und seinen fehlenden Schriftkenntnissen zu erklären. Er wurde oben (bei der Beantwortung der Forschungsfrage 4) bereits erläutert.

¹¹⁶ Eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse zur Forschungsfrage 5 findet sich in Kapitel 12.5.

14. Diskussion

Auf der Grundlage der Zusammenfassung von Kapitel 13 werden in diesem letzten Kapitel verschiedene Ergebnisse herausgegriffen und diskutiert, die im Hinblick auf das Verständnis familiärer Erwerbskontexte und literaler Fähigkeiten von besonderem Interesse sind. Zunächst geht es – wiederum den Fragestellungen folgend – um Rahmenbedingungen, Familienkulturen (literale Angebote und Praktiken als Repertoires), literale Fähigkeiten und Bezüge zwischen familiären Bedingungen und literalen Fähigkeiten. Anschliessend werden die Befunde zur Dimension der Sprachobjektivierung weiter vertieft und diskutiert. Danach geht es – die Fragestellungen ergänzend – um ausgewählte Befunde zu Ko-Konstruktionsprozessen in Gesprächen (hier: zwischen Kindern und Forschenden) sowie um Literalität und Bildungsungleichheit. Darauf folgen die Diskussion des Literalitätsmodells, die Zusammenfassung der weiteren Erträge und die Reflexion des methodischen Vorgehens. Abgeschlossen wird das Kapitel (und diese Arbeit) mit Hypothesen zur Sprachförderung im Kindergarten und mit einem Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben.

14.1 Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Rahmenbedingungen der Familien

Von den in dieser Studie erhobenen Rahmenbedingungen der Familien haben sich zwei als für den Literalitätserwerb möglicherweise relevant erwiesen: die familiären Rollen der Väter und die Geschwisterkonstellationen.

Die *familiären Rollen der vier Väter* sind unterschiedlich: Die Väter von Jana und Lena sind zu weniger als 100% berufstätig und befassen sich nicht nur in ihrer Freizeit, sondern auch im Rahmen von Familienarbeit mit ihren Kindern. Sie sind damit stärker in den Familienalltag eingebunden, teilen mehr und vielfältigere Erfahrungen mit ihren Kindern, und ihr Vatersein dürfte auch in ihrem Selbstverständnis einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnehmen. Durch ihre Anwesenheit bei mehreren Besuchen und ihre Beteiligung am Schlussgespräch manifestiert sich ihre Präsenz auch im Datenmaterial dieser Studie. Die Väter von Victor und Boris sind beide zu 100% berufstätig, an den Abenden und Wochenenden für die Kinder aber unterschiedlich zugänglich: Victors Vater ist oft auf Geschäftsreisen abwesend, Boris' Vater dagegen viel zuhause. Wenn die Väter aber in der Familie präsent sind, befassen sich beide auch aktiv mit ihren Kindern. Stark vereinfachend lassen sich die vier Väter aufgrund ihrer Beteiligung an der Familienarbeit, der Präsenz in der Familie und der familiären bzw. beruflichen Orientierung wie folgt charakterisieren:

- *Janas* Vater leistet regelmässig Familienarbeit, ist in der Familie präsent und familienorientiert.
- *Victors* Vater leistet nicht regelmässig Familienarbeit, ist wenig präsent und berufsorientiert.
- *Boris'* Vater leistet nicht regelmässig Familienarbeit, ist in der Freizeit präsent und familienorientiert.
- *Lenas* Vater leistet regelmässig Familienarbeit, ist in der Familie präsent und eher berufsorientiert.

Angesichts der hohen Bedeutung proximaler Angebote und Praktiken für den Literalitätserwerb erscheint es plausibel, dass Boris und Victor im familiären Alltag ungünstigere Bedingungen vorfinden als Jana und Lena, und zwar in doppelter Hinsicht: Erstens, weil ihre gleichgeschlechtlichen (männlichen) Rollenmodelle weniger verfügbar sind, und zweitens, weil die Mädchen mit *beiden* Rollenmodellen (den gleichgeschlechtlichen und den komplementären) Alltagserfahrungen sammeln können und damit mehr Möglichkeiten haben, sich mit ihren Müttern oder Vätern zu identifizieren oder sich von ihnen abzugrenzen. Dabei ist aber mit Elias (2009) davon auszugehen, dass die väterliche Beteiligung an der Familienarbeit eine *distale* Bedingung ist, die mit proximalen Bedingungen wie der sozioemotionalen Beziehung und dem elterlichen Vorlesekonzept zusammenwirkt und Literalitätserwerb keinesfalls determiniert (Elias 2009, S. 333ff).

Die zweite mutmasslich relevante Rahmenbedingung betrifft die *Geschwisterkonstellation*: Jana ist das einzige Einzelkind des Samples, und ihr Profil der literalen Praktiken und Fähigkeiten hebt sich am stärksten von den anderen Kindern ab (s. oben, Kapitel 12). Unter Berücksichtigung des hohen pädagogischen Engagements beider Eltern, der besonderen Schulnähe ihrer Mutter und der Mehrsprachigkeit

ihres Vaters ist es naheliegend, einen Bezug zwischen Janas markanten Profilschwerpunkten (mediale Schriftlichkeit und Objektivierung von Sprache) und ihrer (zwangsläufig bzw. konstellationsbedingt) starken Ausrichtung auf die Eltern anzunehmen. Bei Victor dürften die ambivalente Beziehung zu seiner kleinen Schwester und deren Nähe zu ihrer Mutter zu seiner starken Orientierung am (oft abwesenden) Vater und zu seinen realitätsbezogenen Profilschwerpunkten beitragen. Boris hat durch seinen deutlich älteren Bruder ein zweites männliches Rollenmodell verfügbar, welches die realitätsbezogene Orientierung des (tagsüber abwesenden) Vaters teilt und im Alltag verfügbar macht. Und Lenas immer markant ausgeprägte Fiktionalität dürfte durch die nahe Schwesterbeziehung und die gemeinsamen Medienrezeptions- und Rollenspielpraktiken wesentlich verstärkt werden. Eine Familie mit mehreren Kindern bietet unter diesem Gesichtspunkt mehr Optionen für Identifikations- und Abgrenzungsprozesse sowie für die Übernahme unterschiedlicher Rollen. Diese Einsichten können dazu beitragen, den Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von 1-2 Geschwistern und den sprachlichen und literalen Fähigkeiten der Kinder (vgl. Stamm 2012, Sylva et al. 2011) zu erklären. Wie Janas Beispiel zeigt, ist das Vorhandensein oder Fehlen von Geschwistern allerdings nur ein Faktor unter vielen, der den Literalitätserwerb nicht determinierend bestimmt.

Die Eltern- und Geschwisterrollen und ihre Konstellationen scheinen für die Ausgestaltung literaler Praktiken und den Erwerb literaler Fähigkeiten bedeutsam zu sein. Dabei sind nicht nur die strukturellen Positionen im Familiensystem, sondern auch die (harmonischen oder konflikthaften) "Ladungen" der einzelnen Beziehungen sowie die gerade aktuellen Identifikations- und Abgrenzungsprozesse zu berücksichtigen. Diese Mechanismen konnten auf der Basis der vorliegenden Studie nicht belegt, aber als Hypothesen genauer ausformuliert werden.

Literale Familienkulturen

Im Hinblick auf literale Familienkulturen werden folgende Themen vertiefend diskutiert: die Breite und Spezifik der vier Familienprofile, die distinktiven Profilmerekmale "Mediennutzung" und "produktiver Sprachgebrauch" sowie das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Sprache objektivierenden Praktiken.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen einerseits, dass die *literalen Kulturen* dieser vier mittelständisch-bildungsorientierten Familien sehr breit sind: Nur in einem Fall (bei Boris) ist eine Dimension (der medial schriftliche Sprachgebrauch) lediglich schwach ausgeprägt. Bei den drei anderen Kindern sind alle Dimensionen deutlich oder stark präsent. Heller (2012) hat in ihrem Sample von sozial benachteiligten Familien Unterschiede zwischen den Repertoires gefunden, die insbesondere den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch und das Objektivieren von Sprache betreffen. Daraus lässt sich schliessen, dass die familiären Kontexte von Jana, Victor, Boris und Lena (auf der Ebene der Angebote und Praktiken als Repertoires) den vorschulischen Literalitätserwerb ermöglichen und begünstigen, während diese Gelegenheitsstrukturen in anderen, sozial schlechter gestellten Familien nur teilweise gegeben sind.

Andererseits belegen die Ergebnisse eine erstaunliche Heterogenität der literalen Familienkulturen. Die Ausprägungen der fünf Dimensionen ergeben für jeden Fall ein eigenes, zu den andern Fällen deutlich kontrastierendes Profil: Bei Jana sind die medial schriftlichen und Sprache objektivierenden, bei Victor die realitätsbezogenen und weiteren schulnahen, bei Boris die realitätsbezogenen und bei Lena die fiktionalen Praktiken besonders ausgeprägt. Diese Ergebnisse bestätigen und konkretisieren die Befunde verschiedener anderer Studien zur Vielfalt und Spezifik von familiären Erwerbskontexten: Familien derselben sozialen Lage bilden keine homogenen Gruppen. Erst ihre spezifischen Bedingungen sowie die Geschichten, Konstellationen, Orientierungen und Handlungsmuster der AkteurInnen bestimmen die literalen Familienkulturen (vgl. Cairney 2005, Heath 1983, Kuyumcu 2006, Pahl 2002, Pahl 2013, Teale 1986).

Aus dem Fallvergleich der vier Familienkulturen ergeben sich aber doch Gemeinsamkeiten, die zu einem (hypothetischen, aber empirisch verankerten) Grundrepertoire literaler Praktiken 5- bis 6-jähriger Kinder in mittelständisch-bildungsorientierten Familien zusammengefasst werden können. In der nachfolgenden Übersicht sind jene Praktiken¹¹⁷ aufgeführt, die in mindestens drei Familien (oft in allen) vorkommen (s. Anhang, Befundtabelle "Literale Praktiken"). In der Tabelle sind oben die theoretische Strukturierung und in der Mitte die Bezeichnungen und Charakterisierungen der Dimensionen eingetragen, die einzelnen Praktiken finden sich in der untersten Tabellenzeile:

¹¹⁷ Praktiken sind als rekurrente, musterhafte Handlungen zu verstehen, die mehrmals beobachtet wurden.

literale Praktiken				
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen				Sprache als Gegenstand objektivieren
konzeptionell schriftlich			medial schriftlich	
darstellend		weitere "schulnahe" (instruierend, erklärend, argumentierend)		
realitätsbezogen	fiktional			
berichten reale distante Welt sprachlich darstellen	erzählen fiktive Welt sprachlich darstellen	anleiten ¹¹⁸ praktisches Handeln sprachlich steuern erklären Wissen sprachlich weitergeben argumentieren eigene Standpunkte vertreten	festhalten und erschliessen Information visuell (symbolisch und schriftlich) kodieren	Sprache erkunden Sprache, Schrift und Medien als Gegenstand behandeln
vergangene Erlebnisse darstellen zukünftige und mögliche Erlebnisse darstellen die eigene Innenwelt darstellen Weltwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten	fiktive Welt inszenieren erzählte Geschichten hören und Geschichten erzählen über Geschichten reden Geschichten aus Medien erschliessen und medial festhalten	einzelne Anweisungen verstehen und geben Sachverhalte kommentieren Sachverhalte und Vorgehensweisen begründen Fragen und Vermutungen zu Sachverhalten formulieren Erklärungen anderer beurteilen gemeinsame Aktivitäten aushandeln Standpunkte begründen und verteidigen	Printmedien funktionsgemäss bedienen Information mit konventionellen Symbolen festhalten und erschliessen Information mit konventioneller Schrift festhalten und erschliessen	weitere Sprachen und Varietäten gebrauchen mit Sprache, Schrift und Medien spielen und experimentieren sprachliche, schriftliche und mediale Phänomene thematisieren

Abbildung 108: Allgemeine literale Praktiken 5- bis 6-jähriger Kinder in mittelständisch-bildungsorientierten Familien (für mindestens 3, oft alle 4 Fälle mehrfach belegt).

Diese Praktiken sind fester Bestandteil der vier untersuchten literalen Familienkulturen. Es ist davon auszugehen, dass sie für erfolgreiches Lernen unter den Bedingungen der "schulischen Form" (vgl. Thévenaz-Christen 2005) bedeutsam, in sozial benachteiligten Familien aber nicht im gleichen Mass gewährleistet sind (vgl. Heller 2012) und deshalb im Sinne einer "rationalen" Sprachförderung allen Kindern im Kindergarten systematisch zugänglich gemacht werden sollten (vgl. Bourdieu 2001).

Die Unterschiede zwischen den literalen Familienkulturen lassen sich anhand jener Praktiken beschreiben, die *nicht* zu diesem gemeinsamen Grundrepertoire gehören und nur in *einzelnen* Familien beobachtet werden konnten. Sie sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

¹¹⁸ Das Instruieren ist nur als (dialogisch, nicht globalstrukturell organisiertes) Erteilen oder Befolgen einzelner Anweisungen breit belegt.

realitätsbezogen	fiktional	weitere "schulnahe"	medial schriftlich	Sprache objektivierend
mit Artefakten Zeit und Raum strukturieren (Jana, Victor)	Geschichten in Printmedien anschauen (Jana) Geschichten ab Audiomedien hören (Lena) ¹¹⁹	-	konventionelle Symbole verstehen (Victor, Boris) erfundene Schrift lesen und schreiben (Jana)	mit Sprache spielen und experimentieren (Jana, Lena) ¹²⁰ Medien thematisieren (Victor, Lena)

Abbildung 109: Fallspezifische literale Praktiken 5- bis 6-jähriger Kinder in mittelständisch-bildungsorientierten Familien (nur für 1-2 Fälle belegt)

Diese Übersicht zeigt erstens, dass medienspezifische Praktiken (wie nicht anders zu erwarten) mit der Präsenz und Zugänglichkeit der entsprechenden Medien im literalen Angebot der Familie in Bezug stehen: Jana schaut sich auch in unserer Anwesenheit fiktionale Printmedien an, Lena hört Geschichten-Kassetten und spricht über Medientypen und Medienrezeptionserfahrungen, während Victor bestimmte Bücher aus der Familienbibliothek und ihre Eigenschaften thematisiert. Zweitens zeigt sich die Breite und Differenziertheit der literalen Kulturen einzelner Familien: Für Jana sind vier spezifische Praktiken in vier verschiedenen Dimensionen belegt, bei Lena und Victor sind es jeweils drei Praktiken in zwei bzw. drei Dimensionen. Dieser Befund bestätigt die besondere, je spezifische Bedeutung von Literalität in diesen drei Familien und ihre etwas geringere Relevanz in Boris' Familienalltag. Drittens bestätigt sich, dass die "schulnahen" Praktiken des Anleitens, Erklärens und Argumentierens in allen (mittelständisch-bildungsorientierten) Familien zum Grundrepertoire gehören.¹²¹

Bezogen auf die fünf Dimensionen von Literalität sind die literalen Kulturen der vier Familien umfassend und die Unterschiede graduell. Stärkere Kontraste zeigen sich im Hinblick auf zwei weitere Kriterien: die Nutzung gerätebasierter Medien und die Bedeutung produktiver Praktiken. Zwei Profile unterscheiden sich diesbezüglich besonders deutlich: In Lenas "Filmfamilie" spielen audiovisuelle Medien und das Produzieren von "Texten" aller Art eine wichtige Rolle, während Victor in einer "Buchfamilie" lebt, nur eingeschränkt Zugang zu anderen Medien hat und eher dazu angehalten wird, "Texte" richtig zu rezipieren, als sie selbst zu produzieren. Aus den Studien von Gregory und Williams (2000) sowie Cairney (2005) ist bereits bekannt, dass Medien in Familien unterschiedlich präsent sind. Kinder interessieren sich für "populäre" Kulturen, die als Inhalte oft audiovisuell aufbereitet sind (vgl. Gregory & Williams 2000, Marsh 2013), und sie benutzen *gerätebasierte Medien* bei entsprechenden Gelegenheiten selbständig, kompetent und kreativ (vgl. Flewitt 2013, Kenner et al. 2007). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass eine stärkere Präsenz und Nutzung gerätebasierter Medien das Repertoire literaler Praktiken nicht beeinträchtigen muss, sondern eher bereichern dürfte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass verschiedene weitere Merkmale der familiären Bildungskultur (etwa die Medienexpertise und das pädagogische Engagement des Vaters, die Möglichkeiten der Kinder zur Teilhabe oder die lebendige Gesprächspraxis) zu einem günstigen Erwerbskontext beitragen.

Was die Bedeutung *produktiver Praktiken* für den Erwerb literaler Fähigkeiten betrifft, ist bekannt, dass beim Schrifterwerb die Modalitäten Lesen und Schreiben wechselseitig zusammenspielen (Günther 1995, S. 99f; vgl. auch Saada-Robert et al. 2003). Praktiken der Schriftproduktion sind deshalb für das Lesenlernen nicht nur unterstützend, sondern zwingend erforderlich. Zu Bezügen zwischen produktiven Praktiken und dem Erwerb hierarchiehöherer textueller bzw. diskursiver Fähigkeiten bei Kindern dieser Altersgruppe sind dem Autor keine einschlägigen empirischen Befunde bekannt. Theoretisch ist es aber hoch plausibel, dass produktive Praktiken den Erwerb von Literalität unterstützen: Einerseits erfordert kulturelles Lernen (und damit auch der Literalitätserwerb) die Übernahme sowohl rezeptiver als auch produktiver Rollen (Tomasello 1999, S. 107). Andererseits unterstützt das (produktive) Schreiben als maximale Objektivierung des Denkens den Aufbau eines reflexiven Zugangs zur Sprache, zur Welt und zum eigenen Bewusstsein (Wygotski 1934 [1986], S. 350).

¹¹⁹ Bei Boris ist diese Praktik durch eine Aussage der Mutter belegt, konnte aber nicht beobachtet werden.

¹²⁰ Bei Victor ist diese Praktik durch eine Aussage der Mutter belegt, konnte aber nicht beobachtet werden.

¹²¹ Bei genauerer Betrachtung der Ausformungen dieser Praktiken lassen sich fallspezifische Unterschiede erkennen, deren detaillierte Untersuchung den Rahmen dieser Studie aber sprengen würde.

Was die *Mehrsprachigkeit der Familien* betrifft, ergibt sich ein weiterer interessanter Befund. In zwei der vier Familien sind mehrere Sprachen im Familienalltag präsent: Victors Mutter spricht zuhause mit den Kindern nicht nur Deutsch, sondern oft auch Kroatisch, und Victor hat diese Sprache in seinen ersten Lebensjahren auch selbst vorwiegend gesprochen. Bei Jana sprechen beide Eltern Deutsch, der Vater aber mit gelegentlichen Interferenzen, die von der Mutter thematisiert werden. Seine eigene Erstsprache Amharisch spricht er mit Bekannten am Telefon oder bei Besuchen. Aufgrund der Kontrasthypothese (vgl. etwa Apeltauer 2003, Schader 2000) wäre anzunehmen, dass in den Profilen beider Kinder die Dimension des Objektivierens von Sprache besonders markant sein müsste. Das ist aber nur bei einem Kind der Fall: Bei Jana weisen beide Profile – Praktiken und Fähigkeiten – in diesem Bereich eine besondere Stärke auf, und sie unterscheidet sich darin von den drei anderen Kindern, während diese Dimension in Victors Profilen unauffällig (Praktiken und Fähigkeiten bei der Lesestandserhebung) oder gar nicht belegt ist (Praktiken in der Familiensequenz). Die Präsenz mehrerer Sprachen im Familienalltag scheint tatsächlich ein besonderes Potenzial für den Erwerb von Sprache objektivierenden Fähigkeiten zu haben, allerdings muss dieses Potenzial in entsprechenden metalinguistischen Praktiken auch aktualgenetisch realisiert werden (vgl. Oomen-Welke 2003, Quasthoff 2012).

Nachdem bisher Befunde zu den familiären Rahmenbedingungen und zu den literalen Familienkulturen diskutiert wurden, geht es im Folgenden um Ergebnisse der Sequenzanalysen zu den literalen Fähigkeiten der Kinder.

Literale Fähigkeiten

Aus den Ergebnissen der Sequenzanalysen werden zunächst zwei Themen herausgegriffen und diskutiert: die fallübergreifend sowie fallspezifisch manifesten literalen Fähigkeiten der untersuchten 5- und 6-jähriger Kinder und die Bedeutung der besonders gut und vielfältig belegten Fähigkeiten des Berichtens und Erklärens. In den weiteren Abschnitten dieses Unterkapitels wird es dann vertiefend um die Dimension der Sprachobjektivierung und ergänzend um Ko-Konstruktionsprozesse gehen – ebenfalls unter Einbezug von Befunden der Sequenzanalysen.

Welche *literalen Fähigkeiten* lassen sich für 5- bis 6-jährige Kinder aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien belegen? Aufgrund von 4 Fallstudien sind keine generalisierbaren Aussagen möglich. Ein Fallvergleich kann aber Hinweise für die Hypothesenbildung geben. In die folgenden Tabelle sind jene literalen Fähigkeiten eingetragen, die in den Sequenzanalysen der Familiengespräche und/oder der Lesestandserhebungen bei mindestens 3 Kindern (oft bei allen 4) rekonstruiert werden konnten (s. Anhang, Befundtabellen "Fähigkeiten Familiensequenzen" und "Fähigkeiten Lesestand"). Es handelt sich damit um (für dieses Sample) typische Ausformungen der fünf konstituierenden Dimensionen literaler Fähigkeiten. Die Tabelle zeigt oben die konzeptionelle Strukturierung der literalen Fähigkeiten und unten die einzelnen Fähigkeitsaspekte:

literale Fähigkeiten				
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen				Sprache als Gegenstand objektivieren
konzeptionell schriftlich			medial schriftlich	
darstellend		weitere "schulnahe" (instruierend, erklärend, argumentierend)		
realitätsbezogen	fiktional			
distante Erlebnisse thematisieren	fiktive Welten inszenieren	einzelne Handlungsanleitungen befolgen oder geben ¹²²	Printmedien funktionsgemäss bedienen	mit Sprache spielen, experimentieren
zukünftige Aktivitäten thematisieren	vorgelesene Geschichten verstehen über Geschichten reden	Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren	Symbole verstehen um Sinngehalt von Schrift wissen	schriftsprachliche Phänomene thematisieren (auch diskursive)
Gedanken und Gefühle thematisieren	Wissen über Geschichten aus Medien erschliessen	Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen	Merkmale von Schrift kennen	Medien thematisieren
Sachwissen aus Medien erschliessen			Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren	

Abbildung 110: Allgemeine literale Fähigkeiten 5- bis 6-jähriger Kinder aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien (für mindestens 3, oft alle 4 Fälle in mindestens einer, oft in beiden Gesprächssituationen belegt)

Wie dieser Zusammenschau zeigt, sind für alle fünf Dimensionen mehrere unterschiedliche Ausprägungen literaler Fähigkeiten belegt. Zudem hat die Triangulation der Analysen zu den Familiengesprächen und Lesestanderhebungen ergeben, dass die Fähigkeitsprofile der einzelnen Kinder situationsübergreifend erstaunlich stabil sind und deshalb – auf der Basis der in dieser Studie vorgenommenen Auswertungen – als individuelle Ressourcen verstanden werden können. Auf dieser Grundlage lassen sich mit Bezug auf verschiedene im Forschungsstand referierte Arbeiten folgende Schlüsse ziehen:

- 5- und 6-jährige Kinder verfügen – entsprechende Erwerbskontexte vorausgesetzt – über Fähigkeiten zur Ko-Konstruktion global strukturierter Diskurseinheiten bzw. "mündlicher Texte": differenzierter und initiativer beim realitätsbezogenen Berichten, beim fiktionalen Erzählen und beim Erklären, weniger ausgebaut beim Argumentieren und in Ansätzen beim Instruieren (vgl. u.a. Heller 2012, Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008, Préneron & Vasseur 2008, Quasthoff 2007).
- Sie verfügen über grundlegende medial schriftliche Fähigkeiten: Sie können Printmedien funktionsgemäss handhaben, wissen um den Bedeutungsgehalt von Schrift, verstehen bekannte Symbole, erkennen Merkmale von Schrift sowie einzelne Buchstaben und dekodieren erste Wörter (vgl. u.a. Paris 2011, Saada-Robert 2000).
- Sie können Phänomene auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (Diskursverlauf, Sprachhandlungen, Wortbedeutungen, Formulierungen, Buchstaben, eigenes sprachliches Wissen und Können) thematisieren (vgl. Andresen & Funke 2003, Stude 2013).

Neben diesen allgemeinen (von 3 oder 4 Kindern realisierten) literalen Fähigkeiten sind auch einige fallspezifische belegt, die nur von einem oder zwei Kindern in jeweils einem Gesprächskontext realisiert wurden.¹²³ Sie sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengestellt:

¹²² Das Instruieren ist nur als Erteilen (v.a. in den Familiengesprächen) bzw. Befolgen einzelner Anweisungen (v.a. in den Lesestanderhebungen) mehrere Fälle übergreifend belegt.

¹²³ Keine dieser fallspezifischen Fähigkeiten zeigte sich in beiden Kontexten.

realitätsbezogen	fiktional	weitere "schulnahe"	medial schriftlich	Sprache objektivierend
-	eigene Inszenierungen thematisieren (Boris, Lena) * Geschichten als Audiomedien hören und verstehen (Lena) *	-	Sinn mit erfundenen Zeichen en- und dekodieren (Jana) * Sinn als konventionelle Schrift enkodieren (Victor) +	weitere Sprachen und Sprachvarietäten gebrauchen (Boris) *

Abbildung 111: Fallspezifische literale Fähigkeiten 5- bis 6-jähriger Kinder aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien (für höchstens zwei Fälle belegt). * = familiärer Kontext, + = Lesestandserhebung

Die Übersicht zeigt deutlich, dass diese Fähigkeiten nicht nur fall-, sondern auch sehr situationspezifisch sind. Sie zeigen sich (mit einer Ausnahme) nur in den familiären Kontexten und in ganz besonderen Situationen: als Boris in die Rolle der Katze "Luro" schlüpft und ein Katzenlied für uns singt, als Lena uns die Geschichte vom Zwerg Nase vorspielt und zur Musik der Kassette tanzt, und als Jana uns in ihre Geheimschrift einweiht. Für die Lesestandserhebungen sind fallspezifische Fähigkeiten nicht belegt – mit einer Ausnahme: Victor hatte den Vorschlag des Forschers, den Namen seines Freundes zu notieren, zunächst zurückgewiesen, dann aber von sich aus die Aufgabenstellung modifiziert und seinen eigenen Namen aufgeschrieben. Aus diesen Befunden lässt sich einerseits schliessen, dass die allgemeinen Fähigkeiten (s. vorhergehende Tabelle) den Kernbereich literaler Fähigkeiten 5- und 6-jähriger Kinder gut abdecken. Andererseits zeichnet sich ab, dass Alltagssituationen, die von den Kindern mitgesteuert werden, die Realisierung spezifischer literaler Fähigkeiten eher begünstigen als vorstrukturierte, stärker schulisch angelegte Situationen.¹²⁴

Während die Ausprägungen der Dimensionen "fiktional", "medial schriftlich" und "Sprache objektivierend" im Verlauf der einzelnen Sequenzen, beim Fallvergleich und beim Vergleich der beiden Situationen (Familiengespräche und Lesestandserhebungen) deutlich variieren, sind realitätsbezogene und insbesondere weitere "schulnahe" Fähigkeiten (v.a. das Erklären) durchgängig manifest. Dieser Befund wirft im Hinblick auf die Förderung von früher Literalität interessante Fragen auf: Sind das Berichten und das Erklären so präsent, weil sie besonders grundlegende sprachlich-kognitive Funktionen erfüllen, oder liegt das eher daran, dass sie in Familien, Schulen oder Bibliotheken eher gefördert werden als andere Sprachhandlungen? Sind die Kinder beim Berichten und Erklären besonders aktiv, weil sie hierbei über die inhaltliche Expertise verfügen und deshalb die primäre SprecherInnen-Rolle besonders gut übernehmen können (vgl. Heller 2012, Morek 20012)? Müssten bei der literalen Förderung neben den fiktionalen und medial schriftlichen Sprachhandlungen (wie Bilderbücher vorlesen und betrachten oder Wörter erlesen und verschriften) die realitätsbezogenen (Berichten, Erklären, Sachbücher anschauen) wesentlich stärker gewichtet werden (vgl. Elias 2009, Hammet-Price et al. 2009)? Einige dieser Fragen werden unten (in 14.2) wieder aufgegriffen.

Bezüge zwischen familiären Bedingungen und literalen Fähigkeiten

Um die familiären Rahmenbedingungen und die Profile der literalen Familienkulturen im Hinblick auf ihre erwerbsunterstützenden Einflüsse zu untersuchen, müssten die literalen Fähigkeiten der Kinder nicht nur beschrieben, sondern auch empirisch belastbar *beurteilt* werden. In der vorliegenden Studie sind die methodischen Voraussetzungen dafür nicht gegeben. Es ist aber möglich, zu explorativen Zwecken die literalen Fähigkeiten der vier Kinder grob einzuschätzen. Um diese Gesamteinschätzung so gut als möglich abzustützen, werden verschiedene Kriterien kombiniert. Einbezogen werden erstens die Stärke der Ausprägungen aller Dimensionen (starke Ausprägungen erhalten den Wert 3, mittlere den Wert 2 und schwachen den Wert 1), zweitens die Anzahl der durch Belege abgedeckten Aspekte, drittens die markant ausgeprägten Dimensionen und ihre Kongruenzen sowie viertens die Einstufungen der Schriftfertigkeiten anhand des Instruments "Lesestufen" (Niedermann & Sassenroth 2002). Die ersten

¹²⁴ Interessant wäre auch die Untersuchung von Fähigkeiten, die in den Profilen der einzelnen Kinder *fehlen*. Das ist aber aus methodischen Gründen nicht möglich: Der offene Zugang und die damit verbundene Heterogenität der Gesprächskontexte und -verläufe verbietet es, aus nicht Beobachtetem auf nicht Vorhandenes zu schliessen.

drei Kriterien werden für beide Sequenzanalysen ermittelt und kumuliert. Diese Einschätzung ergibt folgendes Bild:

Kind	Alter	Ausprägungsstärken aller Dimensionen	Anzahl der belegten Aspekte	Profilschwerpunkte	Lesestufe
Jana	6	6 mittel, 4 stark = 24	fK 12 + LS 17 = 29	medial schriftlich (fK + LS) weitere "schulnahe" (fK) Sprache objektivierend (LS)	5
Victor	5	1 schwach, 5 mittel, 4 stark = 22	fK 10 + LS 18 = 28	realitätsbezogen (fK + LS) weitere "schulnahe" (fK + LS)	4
Boris	6	1 schwach, 6 mittel, 3 stark = 21	fK 13 + LS 16 = 29	realitätsbezogen (fK) fiktional (fK) weitere "schulnahe" (fK)	2
Lena	5	4 mittel, 6 stark = 26	fK 17 + LS 19 = 36	realitätsbezogen (fK + LS) fiktional (fK + LS) weitere "schulnahe" (fK + LS)	3

Abbildung 112: Explorative Einschätzung der literalen Fähigkeiten der vier Kinder. Die Graustufen visualisieren die Rangplätze der Kinder.¹²⁵ fK = familiäre Kontexte, LS = Lesestandserhebungen

Unter Berücksichtigung dieser vier Kriterien lassen sich die literalen Fähigkeiten der vier Kinder wie folgt einschätzen:

- *Lena* zeigt sehr markante, sehr differenzierte und breite literale Fähigkeiten. Ihre Schriftfertigkeiten sind eher gering ausgeprägt. Sie zeigt als einziges Kind markant ausgeprägte fiktionale Fähigkeiten.
- *Jana* zeigt markante, differenzierte und breite literale Fähigkeiten. Ihre Schriftfertigkeiten sind sehr stark ausgeprägt. Sie zeigt als einziges Kind markante medial schriftliche und Sprache objektivierende Fähigkeiten.
- *Victor* zeigt markante, differenzierte und eher fokussierte literale Fähigkeiten. Seine Schriftfertigkeiten sind stark ausgeprägt.
- *Boris* zeigt moderat ausgeprägte, differenzierte und breite literale Fähigkeiten. Seine Schriftfertigkeiten sind gering ausgeprägt.

Unter dem Vorbehalt, dass im Rahmen dieser Studie lediglich explorativ nach Bezügen zwischen Rahmenbedingungen, Familienkulturen und Fähigkeiten gefragt werden kann, ergeben sich für die distinktiven Familienmerkmale (s. oben, Abschnitte "Rahmenbedingungen der Familien" und "Literale Familienkulturen") folgende Hinweise:

- Die grössere Verfügbarkeit des *väterlichen Rollenmodells* bei Jana und Lena könnte in Bezug zu den literalen Fähigkeiten der Kinder stehen. Da es sich um die beiden Mädchen handelt, könnte hier aber auch die Geschlechterkonstellation wirksam sein (vgl. Elias 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012).
- Für die *Geschwisterkonstellation* lässt sich am Beispiel von Jana feststellen, dass das Vorhandensein oder Fehlen von Geschwistern an sich keine zentrale Rolle spielen dürfte (vgl. Stamm et al. 2012, Sylva et al 2011). Hingegen könnte Lena davon profitieren, dass sie eine Schwester hat, die nur wenig älter ist als sie.
- Wie die Fälle von Lena und Jana zeigen, können literale Fähigkeiten sowohl in *print-orientierten* wie in *auch medienoffenen Familienkulturen* erworben werden. Es ist aber

¹²⁵ Bei Kriterien "Ausprägungsstärke" und "Anzahl belegte Aspekte" wurden Rangplätze nur bei deutlichen Wertedifferenzen (>1) unterschieden.

bemerkenswert, dass die ein Jahr jüngere Lena bereits ein derart ausgeprägtes und differenziertes Profil zeigt. Sie könnte von ihrem offenen, vielfältigen und aktiven Medienumfeld besonders profitieren (vgl. Flewitt 2013, Marsh 2013).

- Die Relevanz *produktiver Praktiken* in den Familienkulturen entspricht den literalen Fähigkeiten der vier Kinder genau. Der produktive Schrift- und Mediengebrauch dürfte beim Literalitätserwerb eine wichtige Rolle spielen – nicht nur im Hinblick auf hierarchieniedrige Schriftfertigkeiten (vgl. Günther 1995, Saada-Robert et al. 2003).
- Die ausgeprägte *Schulnähe* und die reflektierte *Mehrsprachigkeit* von Janas Familienkultur dürften dazu beitragen, dass sie als einziges Kind markante Stärken bei den medial schriftlichen und Sprache objektivierenden Fähigkeiten zeigt (vgl. Oomen-Welke 2003, Schaader 2000, Vygotski 1934 [1986]).

Weitergehende Aussagen über Bezüge zwischen familiären Rahmenbedingungen, literalen Familienkulturen und literalen Fähigkeiten der Kinder sind auf der Grundlage der vorliegenden Studie nicht möglich. Die Untersuchung der Erwerbsrelevanz dieser Merkmale bleibt damit ein Desiderat.

Im Folgenden wird nun die Dimension der Sprachobjektivierung noch weiter vertieft.

Sprache objektivierende Praktiken und Fähigkeiten

Wie in den beiden ersten Kapiteln ausgeführt wird Literalität in dieser Studie als Praxis und Resource eines "schulisch-skripturalen" Sprache (Lahire 1993, S. 41) verstanden. Die Objektivierung von Sprache ermöglicht es Kindern, einen begrifflich vermittelten Zugang zur Welt aufzubauen und dabei auch das eigene Denken und Handeln zunehmend bewusst zu kontrollieren und zu reflektieren (vgl. Vygotski 1934 [1986]). Diese Fähigkeiten sind für Schulerfolg grundlegend: Erstens, weil in der Schule viele Unterrichtsgegenstände nicht unmittelbar präsent sind, sondern mit sprachlich-kognitiven Werkzeugen repräsentiert und bearbeitet werden müssen (vgl. Lahire 1993, Thévenaz-Christen 2005), und zweitens, weil Kinder in der Schule nicht spontan und nach eigenen Interessen handeln können, sondern nach der Planung und unter der Anleitung ihrer Lehrpersonen am Unterricht teilnehmen sollen (vgl. Thévenaz-Christen 2005, Vygotsky 1935 [1995]). Aus diesen Gründen sind Fähigkeiten der Objektivierung von Sprache (und Schrift) für den langfristigen Schulerfolg und für die erste schulische Sozialisation im Kindergarten von besonderer Bedeutung und sollen im Folgenden noch eingehender untersucht und diskutiert werden. Zunächst geht es um die Praktiken, danach um die Fähigkeiten der Sprachobjektivierung, und schliesslich um deren Bezüge.

Gemäss der bisherigen Auswertungen sind Sprache objektivierende *Praktiken* bei Jana stark, bei Victor und Lena moderat und bei Boris gering ausgeprägt (s. Kapitel 9). Um diese Dimension vertiefend zu untersuchen, wird im Folgenden ein Fallvergleich auf der Ebene der (induktiv hergeleiteten) Aspekte des Kategoriensystems "literale Praktiken" angestellt. Dazu werden zunächst die einzelnen Praktiken der Dimension "Objektivierung von Sprache" und ihre Ausformungsvarianten in eine Matrize eingetragen und die Praktiken für jedes Kind grob (als differenziert, punktuell oder nicht belegt) eingeschätzt:¹²⁶

¹²⁶ Einbezogen wurden berichtete und beobachtete Praktiken (als rekurrente, mehrmals beobachtete Handlungen). Einmalige Sprachhandlungen wurden *nicht* berücksichtigt. Darunter finden sich so einschlägige Beispiele wie die folgenden: eine sprachliche Korrektur des Forschers, ein amharischer Abschiedsgruss und seine Übersetzung (bei Jana); das Thematisieren schweizerdeutscher Dialekte (bei Victor), die Unterscheidung von zwei gleichnamige Mädchen durch unterschiedliche Betonung (bei Boris), das Thematisieren von Schreibproblemen oder eine sprachliche Korrektur des Forschers (bei Lena).

Praktiken	Jana	Victor	Boris	Lena
mit Sprache spielen oder experimentieren	in einer Geheimsprache vorlesen und singen mit sprachlichen Mitteln provozieren mit der Mutter mit Reimen spielen mit der Mutter in Geheimsprache sprechen	Namen anderer Kinder verdrehen	-	mit Aussprache und Klang von Wörtern experimentieren neue Bezeichnungen erfinden (auch mit der Schwester) besondere Formulierungen aufgreifen sich selbst sprachlich korrigieren
sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren	Fragen zu unbekanntem Sprachen stellen die eigene Geheimsprache erklären	(eigene) sprachliche Aktivitäten benennen (Lesen, Schreiben) den Gebrauch von Tabuwörtern entschuldigen	-	Bezeichnungen besprechen eigene Ausdrucksformen besprechen mit der Mutter sprachliche Phänomene besprechen
Medien thematisieren	-	Bücher erkennen und charakterisieren	-	Medientypen unterscheiden in der Familie über Filme und Bücher sprechen
weitere Sprachen und Varietäten gebrauchen	vom Vater Standarddeutsch hören vom Vater Amharisch hören mit dem Vater amharische Bücher anschauen und Lieder singen in Äthiopien Amharisch hören und sich verständigen selbst Amharisch sprechen	mit dem Vater Standarddeutsch sprechen mit der Mutter und dem Grossvater Kroatisch sprechen mit der Mutter Persönliches auf Kroatisch besprechen mit der Mutter kroatische Bücher anschauen und Lieder singen	bei den Grosseltern und von der Cousine Französisch hören im Spiel Standarddeutsch sprechen	-
weitere Sprachen und Varietäten thematisieren	hören, wie die Mutter Deutschfehler des Vaters korrigiert	den eigenen Sprachgebrauch beschreiben	Französisch erkennen einen französischen Gruss vorführen	mit der Schwester Englisch erkennen und besprechen

Abbildung 113: Berichtete und beobachtete Praktiken der Sprachobjektivierung. orange = differenziert belegte Praktiken, gelb = punktuell belegte Praktiken; **fett** = unter Beteiligung von Mitgliedern der Kernfamilie

Diese Zusammenstellung erlaubt zwei aufschlussreiche Einsichten: Erstens wird deutlich, dass sich die Mehrsprachigkeit von Janas und Victors Familien hauptsächlich im *Gebrauch* weiterer Sprachen zeigt. Das Hören und Sprechen einer zweiten Sprache ist allerdings noch keine Sprache objektivierende Handlung, dazu fehlt das Moment ihrer Herauslösung aus der kommunikativen Funktion, ihrer metakommunikative Vergegenständlichung als Objekt der geteilten Aufmerksamkeit bzw. der reflexiven Distanzierung (vgl. Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006, Tomasello 1999, Veneziano 2005, Wygotski 1934 [1986]). Damit zeigt sich hier ein Konflikt zwischen den deduktiv rekonstruierten Fein- und den theoretisch abgeleiteten Grobkategorien des Kategoriensystems. Wenn nun die Praktik des Gebrauchs weiterer Sprachen ausgeblendet (und die Dimension damit theoretisch bereinigt) wird, verändert sich das Bild deutlich: Unter diesen Bedingungen ist die Dimension bei Lena insgesamt noch vielfältiger ausgeprägt als bei Jana, bei Victor fällt der am stärksten ausdifferenzierte Aspekt weg, und bei Boris bleiben

nur noch zwei punktuelle Belege zum Thematisieren weiterer Sprachen übrig. Diese Situation entspricht exakt der oben vorgenommenen Gesamteinschätzung der literalen Fähigkeiten der vier Kinder: Lenas besonders ausgeprägte literale Fähigkeiten korrespondieren mit ihren besonders ausdifferenzierten Praktiken der Sprachobjektivierung, und auch bei den drei andern Kindern zeigen sich klare Bezüge. Dieser Befund unterstreicht die *besondere Bedeutung von Sprache objektivierenden Praktiken* als Ressource des Literalitätserwerb. Zudem wird deutlich, dass neben den bisher identifizierten distinktiven Merkmale literaler Familienkulturen – der Mediennutzung und der Relevanz produktiver Praktiken – auch die Praktiken der Sprachobjektivierung als unterschiedlich etabliert und mutmasslich erwerbsrelevant zu verstehen sind – auch innerhalb der sozialstrukturell homogenen Gruppe der mittelständisch-bildungsorientierten Familien.

Zweitens zeichnet sich aufgrund dieses detaillierteren Fallvergleichs ab, dass Sprache objektivierende Praktiken dann stärker ausgeprägt sind, wenn sie *in Gespräche mit Familienmitgliedern eingebunden* sind, die den Kindern auch als Rollenmodelle dienen (können): Bei Jana finden sich zwei Praktiken, für die eine Partizipation ihrer Mutter belegt ist, und bei Lena sind ihre Schwester oder ihre Mutter sogar an allen vier Praktiken in der einen oder anderen Form beteiligt, während bei Victor und Boris keine Belege für eine Einbindung der Sprachobjektivierung in familiäre Alltagsgespräche vorliegen. Der Aufbau eines reflexiven Zugangs zur Sprache vollzieht sich nicht von alleine, sondern als kulturelles Lernen im (unterstützten) Gespräch mit kompetenten Anderen (vgl. Bruner 2002, Quasthoff 2007, Tomasello 1999, Wygotski 1934 [1986]). Alltagspraktiken der Sprachobjektivierung in den Repertoires bzw. kommunikativen Haushalten von Familien bilden dafür die Erwerbskontexte (vgl. Knoblauch 2008, Heller 2012).

Drittens wird hier noch deutlicher, dass Mehrsprachigkeit als Angebot eine unterstützende, aber keine hinreichende Bedingung für die Etablierung von Sprache objektivierenden Praktiken sein dürfte (vgl. Oomen-Welke 2003). In Lenas Familie ist diese Dimension trotz Einsprachigkeit besonders differenziert ausgeformt und in Victors Familie trotz Mehrsprachigkeit eher gering ausgeprägt.

Wie zeigt sich die Befundlage bei den Sprache objektivierenden *Fähigkeiten* der Kinder? Zur Beantwortung dieser Frage werden die Ausprägungen der Fähigkeitsaspekte in beiden Gesprächssituationen (in den familiären Kontexten und Lernstandserhebungen) fallübergreifend verglichen. Um Platz zu schaffen für die Gegenüberstellung der beiden Situationen werden die Ausformungen etwas knapper dargestellt als in der Matrize zu den Sprache objektivierenden Praktiken.¹²⁷

¹²⁷ Aus den oben ausgeführten Gründen wird der Aspekt des *Gebrauchs* weiterer Sprachen und Varietäten hier nicht mehr mit einbezogen. Mit Ausnahme von Boris Katzenlied auf Standarddeutsch liegen dafür aber auch keine Belege vor.

	Jana		Victor		Boris		Lena	
Aspekte	fK	LS	fK	LS	fK	LS	fK	LS
mit Sprache spielen oder experimentieren	Geheimsprache: Laute, Silben, ...	-	-	-	Katzensprache (variiert) Mikrofon	-	Denkbegleitung	Wortfindung
sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren	Geheimsprache: Gebrauch Bedeut.	Symbole Schriftzeichen Wörter Lesen & Schreib. Interakt.: Störung	-	Schriftzeichen Buchstab. Wörter Schreibprozess	Sprachhandlung: Erzählen	Zeichen Schriften Versteh.prozess Interakt.: Missverständnis	Formul. Wortwahl Schriftprodukt Interakt.: Thema	Schriftzeichen Buchst. Leseprozess Interakt.: ihre Absicht
Medien thematisieren	-	Bücher Brief	Bücher: Merkmale Typen	Buch Brief Bild	-	Brief Genre: Einladung	Büchlein Genre: Geschichte	Brief Buch Denkblase Genre: Einladung

Abbildung 114: Realisierte Fähigkeiten der Sprachobjektivierung bei den Gesprächen in den familiären Kontexten und bei den Lesestandserhebungen. dunkelgrau = differenziert belegt, hellgrau = punktuell belegt; fK = familiäre Kontexte, LS = Lesestandserhebungen

Der Vergleich zeigt zunächst, dass jeder der drei Fähigkeitsaspekte bei jedem Kind in mindestens einer Situation belegt ist. Der Aspekt des Thematisierens sprachlicher und schriftsprachlicher Phänomene ist auch bei allen Kindern mindestens einmal markant ausgeprägt (d.h. es liegen differenzierte Belege für unterschiedliche Realisierungen vor) und – mit Ausnahme von Victors Gespräch im familiären Kontext – immer manifest. Zu den beiden anderen Aspekten finden sich weniger Belege. Das Thematisieren von Medien wurde bei den Lesestandserhebungen vorwiegend vom Forscher elizitiert. Konzeptionell wäre dieser Aspekt eigentlich dem Thematisieren von Sprache und Schrift zu subsumieren. Für seine gesonderte Behandlung spricht aber, dass er bei Victor und Lena auch in den familiären Kontexten belegt ist, während Jana und Boris zuhause (aus eigenem Antrieb) differenzierte Fähigkeiten zum Spielen und Experimentieren mit Sprache mobilisieren. Die Fähigkeitsprofile divergieren also v.a. im Hinblick auf diese beiden Aspekte.

Werden die vier Kinder situationsübergreifend verglichen, fällt auf, dass bei Lena alle drei Aspekte immer belegt sind. Damit weist sie im Hinblick auf Sprache objektivierende Fähigkeiten ein besonders breites Profil auf. Bei Jana und Boris liegen Belege für alle drei Aspekte vor (bei Jana etwas ausgeprägter als bei Boris), und beide zeigen einen markanten Profilschwerpunkt im Bereich des Spielens und Experimentierens mit Sprache. Victors Profil ist mit Belegen zu zwei Fähigkeitsaspekten etwas schmaler, sein Schwerpunkt liegt – möglicherweise im Zusammenhang mit der reichhaltigen Familienbibliothek – beim Thematisieren von Medien.

Welche sprachlichen und schriftsprachlichen Phänomene werden von den Kindern thematisiert, d.h. explizit zum Gegenstand gemacht? Die gefundenen Belege lassen sich folgenden linguistischen Ebenen zuordnen:

- (Spiel-)Sprache an sich und ihr Gebrauch (Jana)
- Symbole, Schriftzeichen, Buchstaben (alle Kinder)
- Wörter als Schrifteinheiten, Wortbedeutungen (Jana, Victor, Lena)
- propositionale Äusserungen: Formulierungen und Bedeutungen (Lena, Jana)
- Lesen und Schreiben als Aktivitäten und Prozesse, Schriftprodukte (Jana, Victor, Lena)
- Textverstehensprozess (Boris, elizitiert)

- Sprachhandlungen: Erzählen (Boris)
- Textgenres: Geschichte, Einladung (Boris, Lena)
- Medientypen und ihre Merkmale (alle Kinder; Lena: typenspezifische Darstellung)
- Interaktion: Themenwahl, Absicht, Missverstehen, externe Störung (Jana, Boris, Lena)

Es wird deutlich, dass alle Kinder sprachliche und schriftsprachliche Phänomene auf ganz unterschiedlichen linguistischen Ebenen thematisieren. Es ist also möglich, mit 5- und 6-jährigen Kindern über Sprache in ihrer ganzen Vielfalt zu sprechen. Als Tendenz zeichnet sich aber ab, dass auf der einen Seite handlungsnahe interaktionale Phänomene und auf der anderen Seite kleine, als Schrift maximal objektivierte Einheiten (Buchstaben und Wörter) vielen oder allen Kindern zugänglich sind, während die Beschäftigung mit abstrakteren Einheiten und Merkmalen des Sprachsystems (Bedeutungen von Wörtern und Propositionen, Formulierungen) spezifischere Fähigkeiten der Sprachobjektivierung erfordern dürften. In diese Richtung weisen jedenfalls die Belege für Boris, dessen Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache im Vergleich mit Jana und insbesondere Lena noch weniger ausgebaut sind.

Die *Bezüge zwischen Praktiken und Fähigkeiten* der Objektivierung von Sprache sind nicht bei allen Kindern gleich deutlich: Lenas Profile sind beide besonders ausgeprägt, hier zeigt sich eine sehr klare Entsprechung. Bei Jana unterscheidet sich das Fähigkeitsprofil auch, aber weniger deutlich von Victor und Boris' Profilen, so dass der Bezug hier etwas weniger stark ist. Insgesamt zeigen Lena und Jana also in beiden Profilen stärkere und differenziertere Ausprägungen. Für Victor und Boris sind die Bezüge insofern weniger klar, als bei den Praktiken Victor und bei den Fähigkeiten Boris das stärker ausgeprägte Profil aufweisen. Mit Blick auf das ganze Sample lässt sich aber eine gute Kongruenz zwischen den Sprache objektivierenden Praktiken und Fähigkeiten feststellen. Dieser Befund ist bemerkenswert, weil im Vergleich zu den Triangulationen (in Kapitel 12) diesmal mit einer höheren Auflösung auf der Ebene der Aspekte und Ausprägungen untersucht wurde.

Damit lassen sich im Hinblick auf die Literalitätsdimension "Objektivierung von Sprache" folgende Ergebnisse festhalten: Erstens unterscheiden sich die literalen Familienkulturen bezüglich Sprache objektivierender Praktiken deutlich. Zweitens stehen die Profile dieser Praktiken in deutlichen Bezügen a) zu den literalen Fähigkeiten der Kinder insgesamt und b) zu ihren Sprache objektivierenden Fähigkeiten. Drittens scheinen diese Praktiken besonders erwerbsfördernd zu sein, wenn sie in familiäre Alltagsgespräche eingebunden sind. Unter dieser Bedingung erweist sich auch Mehrsprachigkeit als zusätzliche Ressource. Viertens thematisieren 5- und 6-jährige Kinder sprachliche Phänomene auf allen linguistischen Ebenen, wobei einerseits pragmatische und andererseits als Schrift objektivierte Phänomene leichter zugänglich sein dürften als abstraktere lexiko-grammatische. Unter der Annahme, dass Fähigkeiten zur Objektivierung von Sprache eine Schlüsselfunktion für den Aufbau eines schulisch-skripturalen Zugangs zur Welt und zum eigenen Denken dürften (vgl. Lahire 1993, Wygotski 1934 [1986]), und im Wissen darum, dass Sprache objektivierende Praktiken nicht in allen Familien gleichermaßen präsent sind (vgl. auch Heller 2012), sind schulische Gelegenheitsstrukturen zum Erwerb dieser Fähigkeiten im Sinne einer rationalen Pädagogik (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) besonders bedeutsam.

Im folgenden Abschnitt wird nun ergänzend zu den Fragestellungen dieser Studie die Bedeutung von Interaktionen als Erwerbskontexte literaler Fähigkeiten diskutiert.

Ko-Konstruktionsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern und Forschenden

Wie bereits mehrfach ausgeführt, wurden Interaktionen in dieser Studie nicht analysiert, um elterliche Diskurspraktiken als aktualgenetische Erwerbskontexte (Quasthoff & Kern 2007) zu untersuchen. Stattdessen wurden mit Hilfe von Sequenzanalysen literale Fähigkeiten im Sinne von bereits erworbenen Ressourcen rekonstruiert (s. oben, Kapitel 3.4 und 4). Die Fähigkeiten der Kinder sollten nicht mit Tests gemessen, sondern bei ihrer situierten kommunikativen Realisierung erhoben werden. Die Gespräche sind dabei nicht als Erwerbs-, wohl aber als Vollzugskontexte zu verstehen und als solche gleichermaßen konstruiert. Deshalb wurden bei den Gesprächen in den familiären Kontexten wie auch bei den Lese-standserhebungen nicht nur literale Fähigkeitsprofile der Kinder erarbeitet, sondern auch Interaktionsprofile. Sie sollten die Ko-Konstruktionsprozesse zwischen Kindern und Forschenden sequenziell und multimodal erfassen (vgl. Flewitt 2013, Knoblauch 2013) und so – durch den Nachvollzug des sozialen Handelns – ein genaueres Verständnis der realisierten literalen Fähigkeiten ermöglichen. Die Analysen der Interaktionsmerkmale dieser 8 Gespräche haben verschiedene Befunde ergeben, die sich zwar nicht auf die Fragestellungen der vorliegenden Studie beziehen, aber an dieser Stelle dennoch erwähnt und diskutiert werden sollen, weil sie für die Sprachförderung von Bedeutung sind. Zunächst geht es um die

Rollen, welche die Kinder angenommen und in den Gesprächen umgesetzt haben, und um ihre interaktiven Fähigkeiten, danach um verschiedene Bezüge zwischen Interaktionsmerkmalen und realisierten Fähigkeiten (um die Bedeutungen von Formaten, Referenzräumen und thematischer Expertise).

Wie verstanden die Kinder ihre und unsere Rollen, und inwiefern wirkten sich diese *Rollenverständnisse* auf die Gespräche aus? Wie die Fallvergleiche der Besuchsverläufe (Kapitel 7.5) und der Interaktionsmerkmale (Kapitel 10.5 und 11.5) zeigen, hatten die Kinder unterschiedliche Rollenvorstellungen, die sie unterschiedlich umsetzen konnten:

- Jana wollte so oft als möglich mit uns alleine sein, war unter dieser Bedingung viel initiativer als im Beisein ihrer Eltern und hat die gemeinsamen Aktivitäten mit uns stark bestimmt. Auch das erste feinanalysierte Gespräch (im Familienkontext) wurde klar von ihr definiert. Beim zweiten Gespräch (im Kindergarten) hat sie die Initiative und Steuerung dagegen dem Forscher überlassen und sich ausgeprägt adaptiv beteiligt. Sie hat sich zuhause als selbstbewusste Expertin und im Kindergarten als rollenkompetente Schülerin gezeigt, und wir haben die komplementären Rollen der an ihr persönlich interessierten BesucherInnen bzw. der Kindergarten-Lehrpersonen übernommen.
- Auch Victor wollte uns wiederholt sein Zimmer zeigen, konnte sich aber damit nicht gegen seine Mutter durchsetzen. Die gemeinsamen Aktivitäten fanden ausschliesslich in den öffentlichen Bereichen der Familienwohnung statt – teilweise unter Beteiligung von Victors kleiner Schwester – und waren deutlich stärker von der Mutter gesteuert als bei den andern Kindern. Victor hat sich in beiden Gesprächen im ähnlichen Mass wie die Forschenden an der Initiative und Steuerung beteiligt und immer ausgeprägt adaptiv gehandelt. Auch er hat uns die Rolle der interessierten erwachsenen BesucherInnen zugewiesen, dabei aber einen weniger ausgeprägten Führungsanspruch gezeigt. Seine Rolle als Experte musste er stärker verteidigen. Im Kindergarten hat sich sein Rollenverständnis (gemessen an seinem interaktiven Handeln) nicht verändert.
- Boris hat von seiner Mutter einerseits viel Spielraum zur Mitbestimmung und andererseits viel Unterstützung erhalten. Unsere gemeinsamen Aktivitäten fanden vorwiegend im "öffentlichen" Bereich der Familienwohnung statt, und die Mutter war entweder aktiv beteiligt oder im Hintergrund präsent. In Anwesenheit seines Freundes hat er uns phasenweise gar nicht mehr beachtet. An der Initiative und Steuerung des Familiengesprächs hat er sich aktiv beteiligt, bei der Lesestandserhebung handelte er vor allem reaktiv. Auch Boris hat die Rolle des Experten übernommen und uns als interessierte erwachsene BesucherInnen behandelt. Seine Mutter hat dieses Rollenverständnis mitkonstruiert und ihm quasi die Bühne überlassen. Im Kontext des Kindergartens hat er wie Jana die Schülerrolle übernommen und sich reaktiv und hoch adaptiv am "Unterricht" beteiligt.
- Lena hat – wie Jana und Victor – aktiv Situationen geschaffen, in welchen sie mit uns alleine sein konnte, und ihre Eltern haben das ganz selbstverständlich zugelassen. Im Unterschied zu den andern Kindern hat sie uns nicht immer als interessierte erwachsene BesucherInnen, sondern wiederholt auch als SpielgefährtInnen behandelt (und uns gelegentlich dazu gebracht, ihrem Spiel mit uns Grenzen zu setzen, uns wieder als Erwachsene zu positionieren). Ihre Schwester war wiederholt in unsere Aktivitäten involviert und hat ebenfalls in beiden Rollen – als Expertin und Spielgefährtin – mit uns agiert. Lena hat in beiden Gesprächssituationen gleich gehandelt: an der Initiative und Steuerung mitbeteiligt sowie grundsätzlich, aber nicht durchgängig adaptiv.

Wie dieser Vergleich zeigt, haben die Kinder zuhause zwei unterschiedliche Rollenkonstellationen realisiert: a) sich selbst als ExpertInnen und uns als interessierte erwachsene BesucherInnen (alle Kinder) oder b) sich selbst und uns als SpielgefährtInnen (Lena). Die Eltern haben die Kinder in ihrer Rolle als ExpertInnen begrenzt (Victor), unterstützt (Boris) oder mehr oder weniger selbstverständlich gewähren lassen (Lena bzw. Jana). Im Kontext des Kindergartens haben Jana und Boris, die beiden älteren Kinder (im zweiten Kindergartenjahr), ein verändertes Rollenverständnis gezeigt und als "SchülerInnen" weniger initiativ interagiert. Diese Rollenverständnisse und ihre Veränderungen manifestieren sich in den Interaktionsprofilen (anhand der Kriterien "Initiative und Steuerung" sowie "Adaptivität"). Die Fähigkeitsprofile bleiben dagegen weitgehend stabil. Nur Boris zeigt bei der Lesestandserhebung ein deutlich verändertes Fähigkeitsprofil ohne starke Ausprägungen. Im Unterschied zu Jana verfügte er nicht über die benötigten Ressourcen, um die vielen schriftbezogenen Aufgaben des Verfahrens erfolgreich zu

lösen. Es erscheint plausibel, dass er sich – in der Schülerrolle agierend – unter diesen Bedingungen zurückgehalten und deshalb auch seine Stärken in den Bereichen der realitätsbezogenen und weiteren schulnahen Fähigkeiten nicht gezeigt hat. Diese Befunde weisen darauf hin, dass a) institutionelle Rollen und Handlungsmuster dem Handeln von Kindern zugrunde liegen und nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. Halliday 1974, Schneuwly 2005), b) die Rolle der Schülerin / des Schülers zu Beginn der Schulzeit im Rahmen eines längerfristigen Sozialisationsprozesses erworben und gefestigt wird (vgl. Thévenaz-Christen 2005, Heller 2012) und c) Rollen in Interaktionen ko-konstruiert werden und sich entsprechend aus Interaktionsmerkmalen rekonstruieren lassen (vgl. Gee 1996, Knoblauch 2013). Mit der Übernahme der SchülerInnen-Rolle im Kontext des Kindergartens beweisen Jana und Boris auch ihre Fähigkeit, sich an Projekten anderer zu beteiligen und sich deren Führung anzuvertrauen (vgl. Vygotsky 1935 [1995]). Die Befunde weisen darauf hin, dass diese Ressource bei Victor und Lena noch nicht verfügbar sein könnte, vermutlich nicht nur bedingt durch ihr geringeres Alter, sondern auch durch ihre kürzere schulische Sozialisation.

Wie die Befunde zu den Interaktionsmerkmalen deutlich zeigen, verfügen alle vier Kinder über beeindruckende *interaktive Fähigkeiten*: Sie beteiligen sich aktiv an der Initiierung und Steuerung der Gespräche, passen ihre Beiträge adaptiv dem strukturellen und thematischen Verlauf der Interaktionen an, erkennen Verständnisprobleme und bearbeiten sie mittels geeigneter Strategien, können wenn nötig eigene Gesprächsziele durchsetzen, erkennen und nutzen rekurrente Handlungsmuster und beteiligen sich auch sprachlich produktiv und differenziert an den Gesprächen. Diese 5- und 6-jährigen Kinder erweisen sich damit als kompetente PartnerInnen in dyadischen Interaktionen mit Erwachsenen. Das ist nach einer mindestens fünfjährigen kommunikativen Praxis durchaus erwartbar (vgl. Tomasello 1999). Allerdings lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht beurteilen, ob eine solche Expertise für diese Altersgruppe generell angenommen werden kann oder als Ergebnis besonders günstiger Erwerbskontexte gesehen werden muss. Wie die Untersuchungen von Quasthoff & Kern (2007), Morek (2012) und Heller (2012) zeigen, können sich die elterlichen Diskursmuster von Familie zu Familie stark unterscheiden. Es ist deshalb anzunehmen, dass auch die interaktiven Ressourcen der Kinder in Abhängigkeit von ihren familiären Erfahrungen variieren. Unterschiede wären etwa bezüglich Initiative und Steuerung, Adaptivität und sprachlicher Binnenstruktur (Sprechanteile, sprachliche Differenziertheit) zu erwarten. Der Befund, dass sich alle Kinder in allen Situationen aktiv und kompetent an dyadischen Interaktionen mit Erwachsenen beteiligen, ist für die Sprachförderung im Kindergarten relevant: Er unterstreicht, dass Interaktionen gemeinsame Ko-Konstruktionsleistungen sind und von den Lehrpersonen nur bedingt geplant und gesteuert werden können. Aus der Vermutung, dass interaktive Fähigkeiten herkunftsbedingt variieren dürften, ergibt sich für den Kindergarten die Notwendigkeit, auch sie zum Gegenstand einer "rationalen" Sprachförderung zu machen (Bourdieu & Passeron 1971). Dieser Aspekt wird unten (im Abschnitt "Bildungsungleichheit") noch vertieft.

Aufgrund der hier realisierten Auswertungen lassen sich verschiedene Interaktionsphänomene identifizieren, die für die sprachliche Förderung besonders bedeutsam sein dürften:

- *Handlungsmuster*, verstanden im Sinn von Bruners Konzept des Formats als "routine-mässig wiederholte Interaktion, in welcher [Erwachsene und Kinder] miteinander gewisse Dinge tun" (Bruner 1983 [2002], S. 114), stehen oft in Bezug zu mehr Initiative und Steuerung sowie zu einer umfangreicheren und differenzierteren Sprachproduktion der Kinder. Vertraute Handlungsmuster leisten eine Vorstrukturierung der Interaktion, die es den Kindern erlaubt, eine zunehmend aktive Rolle zu übernehmen und Themen sowie sprachliche Mittel, aber auch die Handlungsmuster selbst zu erkennen, zu verstehen, zu erproben, zu variieren und zu modifizieren. Damit haben Handlungsmuster ein besonderes Potenzial für die Förderung von Gesprächsteilhabe, sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und Literalität (insbes. konzeptionell schriftlicher Sprachfähigkeiten zur Realisierung global strukturierter Diskurseinheiten; vgl. Quasthoff & Kern 2007).
- Neben musterhaften Einheiten stehen auch offene, gerade nicht vorstrukturierte *Aushandlungsphasen* in Bezug mit einer stärkeren Einflussnahme und mehr sowie differenzierterer Sprache der Kinder. Hierbei geht es etwa um das Planen zukünftiger Aktivitäten oder um das argumentative Beziehen und Begründen eigener Standpunkte – und damit um situationstranzendierende (zukünftige bzw. intrasubjektive) Sachverhalte, bei deren Repräsentation sprachliche Mittel eine besonders zentrale Rolle spielen. Solche Gesprächsphasen verlaufen nicht musterhaft, sondern spezifisch und ausgeprägt kooperativ. Zu ihrer Realisierung benötigen die Kinder aber linguistische Muster: Sprachhandlungen

wie Berichten oder Argumentieren (vgl. Quasthoff & Kern 2007) und die ihnen zugehörigen Textroutinen (vgl. Feilke 2011b). Aushandlungsphasen dürften als Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb und die Förderung dieser Ressourcen besonders wichtig sein.

- Die interaktive Teilhabe und Sprachproduktion der Kinder scheint schliesslich auch durch ihre *thematische Expertise* unterstützt zu werden: Wenn es im Gespräch um Themen geht, über welche die Kinder exklusiv oder besonders gut Bescheid wissen, dann übernehmen sie mehr Initiative und sprechen mehr und differenzierter. Im Fall der vorliegenden Studie zeigt sich das u.a. im Vergleich der Gespräche in den familiären bzw. schulischen Kontexten: Zuhause waren die Kinder in der Rolle der ExpertInnen, sie sollten uns ihre Lebenswelt zeigen und erklären. Bei der Lesestandserhebung ging es dagegen um die Bild- und Schriftinhalte eines ihnen unbekanntes Bilderbuchs, und die Kinder haben sich zurückhaltender beteiligt. Aber die Teilhabe der Kinder nahm auch in diesem Kontext zu, wenn sie Gelegenheit hatten, eigene Erlebnisse zu berichten, Erklärungen abzugeben oder Standpunkte zu beziehen (vgl. Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008). Im Hinblick auf die Förderung von konzeptionell schriftlichen Fähigkeiten wie Berichten, Erklären oder Argumentieren dürfte der Anschluss an thematische Expertisen den Kinder die aktive Teilhabe erleichtern und ihnen zusätzliche Erwerbsunterstützung bieten.
- Ein letzter Punkt betrifft die Bedeutung von *Referenzräumen*. Wie Hommel & Meng für das Erzählen gezeigt haben, bildet die Ausrichtung auf einen gemeinsamen Referenzraum eine wichtige interaktive Aufgabe (vgl. Hommel & Meng 2007, Tomasello 1999). Die Sequenzanalysen dieser Studie belegen, dass solche gedanklichen Umorientierungen häufig stattfinden und sich an Phänomenen der Interaktion festmachen lassen. Mit anderen Worten: In Gesprächen zeigen sich die Beteiligten gegenseitig an, auf welchen Referenzraum sie sich ausrichten, und der Wechsel von einem Referenzraum zu einem anderen ist eine wichtige Erscheinungsform des initiativen Handelns. In der vorliegenden Untersuchung belegt sind die Referenzräume der präsenten, geteilten Situation (das Hier-und-Jetzt), der distanten eigenen Lebenswelten (z.B. beim Berichten von Ferienerlebnissen oder beim Planen von Freizeitaktivitäten), des Weltwissens (z.B. beim Erklären von Eigenschaften von Dinosauriern), der medial repräsentierten Welten (z.B. beim Erzählen von Danis Geburtstagsfest anhand des Bilderbuchs), der imaginierten Phantasiewelten (z.B. beim Erzählen erfundener Erlebnisse als Katze) und der Sprache und Kommunikation (z.B. beim Thematisieren eigenartiger Wörter oder Verständnisfragen). Der Wechsel zwischen Referenzräumen dürfte bei der Ko-Konstruktion von geteiltem Sinn eine wichtige Rolle spielen, wird aber m.W. bisher kaum untersucht und in die Sprachförderung einbezogen.

Im Hinblick auf Ko-Konstruktionsprozesse lässt sich festhalten, dass auch die hier untersuchten Gespräche zwischen den Kindern und Forschenden durch ein Zusammenspiel institutioneller, familiärer, individueller und interaktionaler Faktoren geprägt wurde (vgl. Prénerons & Vasseur 2008, Pontecorvo & Sterponi 2008, Elias 2009, Hammet Price et al. 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012, Heller 2012) und unter Ausblendung dieser Komplexität nicht angemessen verstanden werden können. Die konkrete Ausgestaltung von Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. zwischen ExpertInnen und NovizInnen dürfte für den Literalitätserwerb zentral sein (vgl. Teale 1986, Lahire 1995, Cairney 2002, Quasthoff & Kern 2007).

Literalität und Bildungsungleichheit

Welche Relevanz haben die Befunde der vorliegenden Studie für die Reproduktion bzw. den Abbau von Bildungsungleichheit? Zunächst konnte gezeigt werden, dass die *fünf Dimensionen* des vorliegenden Literalitätsmodells in allen vier Familien durch entsprechende Angebote und Praktiken abgedeckt sind, und dass die Profile der literalen Familienkulturen mit jenen der literalen Fähigkeiten der Kinder weitgehend übereinstimmen. Die Kinder finden in diesen mittelständisch-bildungsorientierten Familien Gelegenheitsstrukturen vor, die ihnen den Erwerb umfassender literaler Fähigkeiten ermöglichen. Die Frage, ob vergleichbare Familienkulturen auch Kindern aus sozial benachteiligten Familien zur Verfügung stehen, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beantworten. Andere Untersuchungen zu familiären Erwerbskontexten (Heller 2012, Morek 2012, Müller 2013, Quasthoff & Kern 2007) weisen aber darauf hin, dass dies nicht durchgängig der Fall sein dürfte. Es ist davon auszugehen, dass im Kin-

dergatten noch nicht alle Kinder mit allen Dimensionen literalen Praktiken vertraut sind und entsprechende Grundfähigkeiten erworben haben.

Weiter haben sich die Profile der Familienkulturen als *heterogen* erwiesen: Innerhalb der sozialen Gruppe der mittelständisch-bildungsorientierten Familien bestehen beträchtliche Unterschiede bezüglich der Ausprägung der fünf Literalitätsdimensionen, und für einige der variierenden Merkmale – Medienutzung, produktiver Sprachgebrauch, Sprachobjektivierung – bestehen deutliche Bezüge zu den Fähigkeitsprofilen der Kinder. Dieser Befund untermauert das Fazit verschiedener früherer Studien zu familiären Praktiken als Repertoires: Sprache und Literalität werden eingebettet in soziales Handeln spezifischer AkteurInnen in spezifischen Situationen realisiert und sind verwurzelt in den habitualisierten Objekt- und Sinnstrukturen des Familienalltags und in der Familiengeschichte (vgl. Heath 1983, Pahl 2002, Pahl 2013, Teale 1986). Die familiären Lebensbedingungen, Orientierungen und Gewohnheiten bestimmen die familiären Praktiken. Zwischen sozialstrukturellen Faktoren und familienkulturellen gibt es keine determinierenden Zusammenhänge. Zuschreibungen wie "bildungsfern" oder "fremdsprachig" werden der Komplexität des familiären Alltags nicht gerecht (vgl. Cairney 2005, Kuyumcu 2006, Purcell-Gates 1996, Teale 1986).

Schliesslich zeigen die Beispiele von Jana, Victor und Lena, dass der Erwerb umfassender und differenzierter literaler Fähigkeiten nicht von einer "bildungsbürgerlichen", *buchorientierten und medienkritischen Familienkultur* abhängig ist: Bei Jana sind die Dimensionen der medialen Schriftlichkeit und Objektivierung von Sprache markant ausgeprägt, bei Victor sind es die realitätsbezogenen und die weiten schulnahen Sprachhandlungen. Trotz ähnlicher, klar printorientierter Angebote sind die Fähigkeitsprofile der beiden Kinder komplementär. In Lenas Familienkultur spielen gerätebasierte Medien (Hörtexte und Filme) eine zentrale Rolle, Bücher sind in der Familienwohnung viel weniger präsent als bei Jana und Victor. Trotzdem weist Lenas Fähigkeitsprofil – wie jenes von Jana – keine Lücken auf. Im Gegenteil: Es ist mit drei markanten Dimensionen sogar besonders breit ausgeprägt.

14.2 Rück- und Ausblick

Was zeigt sich im Rückblick auf diese Studie, und welche Perspektiven zeichnen sich ab? Zum Abschluss dieser Arbeit wird eine Standortbestimmung vorgenommen. Zunächst wird das Literalitätsmodell dieser Studie diskutiert. Danach werden die wichtigsten inhaltlichen Erträge zusammengefasst und das methodische Vorgehen reflektiert. Mit Blick in die Zukunft geht es abschliessend um Hypothesen zur Sprachförderung im Kindergarten und um mögliche weiterführende Forschungsvorhaben.

Reflexion des Literalitätsmodells

Ein wesentlicher konzeptioneller Beitrag dieser Studie zum Forschungsdiskurs besteht in der Entwicklung eines theoretisch und empirisch verankerten Literalitätsmodells. Der Begriff "Literalität" sollte verwendet werden, um verschiedene bestehende Konzeptionen sprachlicher Fähigkeiten zu bündeln, die auf unterschiedliche Weise als "schulisch-skriptural" (Lahire 1993, S. 41) verstanden werden können. Schulisch-skriptomale Sprachfähigkeiten sind für Schulerfolg zwingend erforderlich, aber nicht allen Kindern in ihren familiären Erwerbskontexten gleichermassen zugänglich (vgl. etwa Heath 1983, Lahire 1993) und deshalb bedeutsam für die Reproduktion oder den Abbau von Bildungsungleichheit (vgl. Bourdieu & Passeron 1971).

Das Literalitätsmodell¹²⁸ dieser Studie unterscheidet auf der obersten Ebene zwischen kommunikativem Sprachgebrauch und metakommunikativer Sprachobjektivierung (vgl. Wygotski 1934 [1986]). Der Sprachgebrauch wird weiter ausdifferenziert als konzeptionell oder medial schriftlich (vgl. Koch & Österreicher 1994). Der konzeptionell schriftliche Sprachgebrauch umfasst zwei Gruppen von Sprachhandlungen bzw. globalstrukturierten Diskurseinheiten (vgl. Quasthoff & Kern 2007): einerseits darstellende und andererseits weitere "schulnahe" Sprachhandlungen. Darstellende Sprachhandlungen werden in realitätsbezogen-ephemere und fiktional-ästhetische unterteilt (vgl. Rosenblatt 2004). Weitere "schulnahe" Sprachhandlungen bilden eine Sammelkategorie für das Instruieren, Erklären und Argumentieren. Diese schrittweise Ausdifferenzierung führt zu einem Literalitätsmodell mit fünf Dimensionen: 1. realitätsbezogene, 2. fiktionale und 3. weitere "schulnahe" Sprachhandlungen, 4. medial schriftlicher Sprachgebrauch sowie 5. Objektivierung von Sprache. Visuell präsentiert sich das Modell wie folgt:

Literalität				
Sprache als (Lern-)Medium gebrauchen				Sprache als Gegenstand objektivieren
konzeptionell schriftlich			medial schriftlich	
darstellend		weitere "schulnahe"		
realitätsbezogen	fiktional			

Abbildung 115: Literalitäts-Modell der vorliegenden Studie

Nach Barton (2007) hat Literalität eine soziale und eine individuelle Seite: Sie umfasst sowohl intersubjektive, soziologische Prozesse als auch intrasubjektive, psychologische Ressourcen (Barton 2007, S. 34ff.¹²⁹ vgl. auch Wygotski 1934 [1986]). In diesem Sinn wurde das Literalitätsmodell dieser Studie zur Klassifikation sowohl von literalen Praktiken als auch von literalen Fähigkeiten eingesetzt. Durch den gemeinsamen konzeptionellen Referenzrahmen war es möglich, Bezüge zwischen den beiden Seiten von Literalität zu untersuchen.

Nachfolgend soll nun überprüft werden, ob sich dieses Literalitätsmodell bewährt hat. Dazu wird zunächst ein Vergleich mit den Fähigkeitskonzeptionen anderer Studien angestellt. Anschliessend werden die Erfahrungen bei seinem empirischen Einsatz als Analyse- und Vergleichsinstrument untersucht.

Im Kapitel 3 zum Forschungsstand wurden die in den referierten Studien erhobenen Fähigkeiten jeweils in das vorliegende Literalitätsmodell eingeordnet. Dabei erwies sich das Modell als ein taugliches

¹²⁸ Dieses Modell wird in Kapitel 2 ausführlich hergeleitet und begründet.

¹²⁹ Beide Dimensionen sind ausserdem aus einer diachronen Perspektive als historisch (onto- bzw. soziogenetisch) gewachsen zu verstehen (Barton 2007, S. 34ff).

Rahmenkonzept: Alle erhobenen Fähigkeiten konnten mit Hilfe der fünf Dimensionen als literal oder nicht literal klassifiziert und die literalen im Modell verortet werden. Ausserdem zeigten sich bei dieser Systematisierung verschiedene Leerstellen bzw. Desiderate: eine stärkere Berücksichtigung des Sprachgebrauchs und der produktiven Fähigkeiten, des Verstehens mündlicher Texte, die Objektivierung textueller und diskursiver Phänomene sowie eine genauere Erfassung der Bezüge zwischen Praktiken und Fähigkeiten. Mit dem Literalitätsmodell liegt damit eine Konzeption vor, welche theoretisch klar strukturiert ist, Literalität deutlich abgrenzt und umfassend beschreibt und an psychologische wie auch soziologische Perspektiven anschlussfähig ist.

Das Literalitätsmodell spielte bei der Datenauswertung dieser Studie eine zentrale Rolle: Seine Dimensionen wurden in den primären Gattungs- und Sequenzanalysen als Grobkategorien zur ersten Einordnung der Befunde verwendet und ermöglichten bei den sekundären Triangulationen den Vergleich literaler Praktiken und Fähigkeiten. Bei den primären Auswertungen wurden die einzelnen Befunde zunächst einer der fünf Grobkategorien zugeordnet und dann in einem zirkulären Prozess laufend ergänzt, gruppiert und als (induktiv hergeleitete, datenverankerte) Feinkategorien konsolidiert und konzeptionalisiert. Die fünf Dimensionen des Literalitätsmodells haben sich als Grobkategorien gut bewährt. Erstens hat sich gezeigt, dass alle fünf Grobkategorien empirisch relevant sind und Literalität gemeinsam umfassend beschreiben: Für jede von ihnen konnten in allen Fällen sowohl bei der Gattungsanalyse als auch bei den beiden Sequenzanalysen Belege gefunden werden, und es war nicht notwendig, weitere Grobkategorien zu bilden. Zweitens erwies sich das Modell als (für dieses Sample) gut ausbalanciert: Alle Grobkategorien mit mehreren Feinkategorien und zahlreichen Befunden empirisch "gefüllt" und ausdifferenziert werden. Bei den sekundären Auswertungen hat sich das Modell auch als Referenzraster für Vergleiche von Sequenzen, Fällen sowie von Praktiken und Fähigkeiten bewährt. Es ermöglichte die Einschätzung der Dimensionen, die Ausarbeitung von Profilen und deren Triangulation. Damit liegt nun ein theoretisch und empirisch verankertes Modell vor, welches in zwei Versionen die literalen Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien beschreibt. Beide Versionen wurden im Unterkapitel 14.1 bereits dargestellt.

Wie sind die beiden Versionen des Literalitätsmodells inhaltlich zu beurteilen? Welche Erträge zeigen sich im Vergleich zu bestehenden Konzeptionen und im gegenseitigen Vergleich?

Das Modell "literale Praktiken"¹³⁰ leistet m.E. einen substanziellen Beitrag zum Forschungsdiskurs. Es beschreibt ein Grundrepertoire literaler Praktiken in mittelständisch-bildungsorientierten Familien mit 5- und 6-jährigen Kindern auf der Basis von Interviews, teilnehmenden Beobachtungen, Feldnotizen, Audioprotokollen und Fotos. Im Vergleich mit anderen Projekten (vgl. etwa Kuyumcu 2006, Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008) wurde der familiäre Alltag breiter (bei mehreren Besuchen, in unterschiedlichen Situationen) und direkter (durch eigene Beobachtungen) erfasst, und die Auswertungen stützen sich auf verschiedene Datenquellen. Die induktive Ausdifferenzierung des Kategoriensystems, das Vorgehen bei der Aggregation der Befunde und die resultierenden Feinkategorien sowie ihre Beschreibungen sind dem Gegenstand der literalen Praktiken angemessen, gut verständlich und nachvollziehbar. Das Modell "literale Praktiken" ist umfassender, systematischer und differenzierter als bisherige Beschreibungen literaler Repertoires (vgl. Heller 2012, Kuyumcu 2006, Lahire 1995, Müller 2013, Purcell-Gates 1996, Teale 1986) und als Ausgangspunkt für weiterführende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten geeignet.

Für das Modell "literale Fähigkeiten" fällt die Einschätzung kritischer aus – wohl hauptsächlich bedingt durch ein konzeptionelles Problem: Literale Fähigkeiten sind als individuelle kognitiv-sprachliche Ressourcen nicht beobachtbar, sondern müssen aufgrund ihrer konkreten Realisierung erschlossen¹³¹ werden. Das in der vorliegenden Studie theoretisch entwickelte Modell basiert allerdings auf einem funktional-pragmatischen Sprachverständnis (vgl. Halliday 1975, Hymes 1974): Die Dimensionen beschreiben unterschiedliche Sprachgebrauchsweisen (sowie die Objektivierung von Sprache), mit anderen Worten: literales Handeln. Entsprechend unterscheiden sich die aggregierten Feinkategorien des Modells "literale Fähigkeiten" nur wenig von jenen des Modells "literale Praktiken." Wie ein Blick auf die beiden Befundtabellen "literale Fähigkeiten" (s. Anhang) zeigt, geben die Befunde, die zusammengenommen einen Fähigkeitsaspekt eines Kindes belegen, durchaus einen differenzierten Eindruck von seinen Ressourcen. So zeigen sich beispielsweise unter dem Fähigkeitsaspekt "eigene Gedanken und

¹³⁰ Das Modell "literale Praktiken" ist im Unterkapitel 14.1, Abschnitt "Literale Familienkulturen" abgebildet.

¹³¹ In diesem Zusammenhang von "Rekonstruktion" zu sprechen ist methodologisch heikel: Der Begriff bezieht sich in der Sozialforschung auf die soziale, intersubjektive, nicht auf die psychische, intrasubjektive Wirklichkeit (Flick et al. 2008, S. 22).

Gefühle thematisieren", dass Victor seine Absichten, seine Urteile, sein Wissen, seine Wünsche und seine Wahrnehmung mitteilen kann, während bei Lena nur die ersten drei dieser Domänen belegt sind. Dafür stellt Lena ihr Wissen aber nicht nur dar, sondern reflektiert auch ihren Suchprozess und erkundigt sich ihrerseits nach *unserem* Wissen, übernimmt also auch die initiale Rolle.

	Victor	Lena
eigene Gedanken und Gefühle thematisieren	Victor sagt uns, was er tun will Victor sagt uns, was ihm gefällt Victor sagt uns, dass er etwas nicht weiss Victor sagt uns, was er sich wünscht Victor sagt uns, was er sieht (und wir nicht)	Lena sagt, was sie will Lena sagt, was ihr gefällt Lena sagt uns, was sie weiss oder nicht weiss Lena sucht nach Wissen, ärgert sich, weil ihr Dinge nicht einfallen und freut sich über gefundene Lösungen Lena fragt nach unserem Wissen

Abbildung 116: Auszug aus der Befundtabelle "Fähigkeiten Familiensequenzen" (ohne Referenzen auf Belegstellen)

Dieses Beispiel zeigt: Die Befunde zu den literalen Fähigkeiten sind einschlägig, differenziert, datenverankert, theoretisch verortet und damit belastbar und aussagekräftig. Sie lassen sich aber nicht ohne weiteres auf psychologische oder psycholinguistische Modelle sprachlich-kognitiver Dispositionen und ihrer Entwicklung beziehen. "Fähigkeit" wird hier stattdessen als ein mehr oder weniger ausdifferenziertes mentales Werkzeug zum Vollzug einer bestimmten Sprachhandlung (im Beispiel: "eigene Gedanken und Gefühle abbilden") verstanden. Hier zeigen sich mögliche theoretische Bezüge zum Werkzeugbegriff bei Wygotski (1934 [1986], vgl. auch Holland & Cole 1995) oder zum Konzept der Textroutinen bei Feilke (2011b). Es wäre von grossem Interesse, anhand von Gesprächsdaten 5- bis 6-jähriger Kinder sprachlich-kognitive Werkzeuge zur Bearbeitung bestimmter kommunikativer Aufgaben zu rekonstruieren, eine solche Analyse hätte den Rahmen dieser Arbeit allerdings gesprengt und bleibt vorerst ein Desiderat.

Was kann das Modell "literale Fähigkeiten" unter diesen Bedingungen leisten? Für sich genommen bietet es eine Übersicht über literale Handlungssituationen, die 5- und 6-jährige Kinder bewältigen können. Der Mehrwert gegenüber dem Modell "literale Praktiken" ist bescheiden. In Verbindung mit den Befundtabellen zu den literalen Fähigkeiten (im Anhang) gibt es detaillierte, empirisch gestützte Hinweise auf Ausdifferenzierungen der einzelnen Fähigkeitsaspekte bei 5- und 6-jährigen Kindern. Die Befundtabellen könnten als Ausgangspunkt für die Konzeptionalisierung einzelner Fähigkeitsaspekte und -dimensionen genutzt werden. Die grösste Aussagekraft dürfte das Modell aber in Verbindung mit den Sequenzanalysen entwickeln, die in den Kapiteln 10 und 11 für jedes Kind anhand verschiedener Passagen und mit Bezug auf unterschiedliche Fähigkeitsdimensionen durchgeführt wurden: An diesem Material lässt sich nachvollziehen, wie die einzelnen Fähigkeitsaspekte im Vollzug realisiert wurden, oder mit anderen Worten: wie die Kinder ihre sprachlich-kognitiven Werkzeuge im Rahmen von Ko-Konstruktionsprozessen eingesetzt haben. Die vorliegende Untersuchung bestätigt, was diverse frühere Studien (vgl. etwa Elias 2009, Gregory & Williams 2000, Heath 1983) schon gezeigt haben: Um literale Fähigkeiten von Kindern zu verstehen und ihren Erwerb zu unterstützen, sollten nicht einzelne isolierte Teilfertigkeiten oder sprachliche Phänomene, sondern komplexe kommunikative Handlungssituationen als Untersuchungseinheiten bzw. Gegenstände der Sprachförderung gewählt werden (vgl. Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden viele Passagen aus Gesprächen zwischen den Kindern und Forschenden aufbereitet und in unterschiedlicher Tiefe analysiert (die multimodalen Videodaten der Lesestandserhebung wurden detaillierter ausgewertet als die Audiodaten der Familiengespräche). Dieses Material kann helfen, das Verständnis von Gesprächen als Vollzugs- und Erwerbskontexte literaler Fähigkeiten zu vertiefen – ggf. auch in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften und Eltern. Die folgende Tabelle hilft, Beispiele zu den Fähigkeitsaspekten des Literalitätsmodells aufzufinden.

literale Fähigkeiten				
realitätsbezogene	fiktionale	weitere "schulnahe"	medial schriftliche	Sprache objektivierende
distante Erlebnisse thematisieren - Jana: Adventskalender (10.1, S. 184) - Boris: Modellboot-Geschenk (10.3 S. 220) - Lena: Fussballmatch (10.4 S. 240) - Lena: Krebsfang (10.4 S. 242) - Lena: Kamelritt (11.4 S. 306)+ zukünftige Aktivitäten thematisieren - Victor: Schrebergarten (11.2 S. 275)+ - Boris: Zoobesuch (11.3 S. 290)+ Gedanken und Gefühle thematisieren - Victor: Bild-Vorliebe (10.2 S. 201) Sachwissen aus Medien erschliessen - Victor: Wolfsgeheul (10.2 S. 201) - Jana: Tigerfinkli (11.1 S. 262)+	fiktive Welten inszenieren - Jana: Gespensterspiel (10.1 S. 185) - Boris: Katzenkostüm (10.3 S. 221) vorgelesene Geschichten verstehen über Geschichten reden - Lena: Pasteten-Koch (10.4 S. 243) - Lena: Jakob wird verjagt (10.4 S. 244) - Jana: Zoogeschichte (11.1 S. 263)+ - Victor: Dinomuseum (10.2 S. 277) - Lena: Traumblase (11.4 S. 307)+ Wissen über Geschichten aus Medien erschliessen - Boris: Traumebene (11.3 S. 291)+	Handlungsanleitungen befolgen oder geben ¹³² - Victor: Fototipps (10.2 S. 202) - Boris: Selbstanleitung (10.3 S. 222) Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren - Jana: Rätselerklärung (10.1 S. 187) - Boris: Bootsantriebe (10.3 S. 223) - Lena: Sirupkurve (10.4 S. 247) - Jana: Geburtstags-einladung (11.1 S. 265)+ - Victor: Dino-Eier (11.2 S. 279)+ - Boris: Tür zum Restaurant (11.3 S. 293)+ Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen - Victor: Fotoschelte (10.2 S. 203) - Boris: Meinungswechsel (10.3 S. 223) - Lena: Sitzordnung (10.4 S. 247) - Lena: keine Angst vor Dinos (11.4 S. 309)+	Printmedien funktionsgemäss bedienen - Victor: Bilderlexikon (10.2 S. 202) - Lena: Post-it-Büchlein (10.4 S. 245) Symbole verstehen - Boris: SBB-Logo (11.3 S. 292)+ um Sinngehalt von Schrift wissen - Victor: Schiffsnamen (10.2 S. 202) Merkmale von Schrift kennen - Jana: Geheimschriftlektion (10.1 S. 186) - Victor: Buchstaben erkennen (11.2 S. 278)+ - Lena: Vergleichs-Trick (11.4 S. 308)+ Sinn aus konventioneller Schrift dekorieren - Jana: Kindernamen (10.1 S. 187) (11.1 S. 264)+	mit Sprache spielen, experimentieren - Jana: Geheimsprachen-Lied (10.1 S. 188) - Lena: Ersatzwort (11.4 S. 310)+ sprachliche Phänomene thematisieren - Lena: Themenwahl (10.4 S. 248) - Jana: japanische Schrift (11.1 S. 266)+ - Victor: Schreibprozess (11.2 S. 280)+ - Boris: Missverständnis (11.3 S. 296)+ Medien thematisieren - Victor: Bücher beschreiben (10.2 S. 204)

Abbildung 117: Allgemeine (für 3-4 Fälle belegte) literale Fähigkeiten 5- bis 6-jähriger Kinder aus mittelständisch-bildungsorientierten Familien (Belege aus beiden Gesprächssituationen) und Verweise auf dokumentierte und analysierte Beispiele in den Kapiteln 10 und 11. **fett** = Fähigkeitsaspekte des Modells "literale Fähigkeiten", + = detailliert analysierte Beispiele aus den videografierten Lesestanderhebungen

Neben dem Literalitätsmodell in seinen beiden Varianten "literale Praktiken" und "literale Fähigkeiten" hat die vorliegende Studie weitere Erträge gebracht, die im folgenden Abschnitt nicht mehr diskutiert, aber überblicksartig dargestellt werden.

Inhaltliche Erträge dieser Studie im Überblick

Welches sind die wichtigsten *inhaltlichen Erträge* der vorliegenden Untersuchung? Erstens liegt nun für 5- bis 6-jährige Kinder in der Deutschschweiz erstmals eine detaillierte Beschreibung von familiären Erwerbskontexten (Rahmenbedingungen, Angeboten und Praktiken als Repertoires) vor. Dieses differenzierte Bild der vielfältigen literalen Familienkulturen dürfte ein Hauptergebnis der Studie sein.

¹³² Das Instruieren ist nur als Erteilen (v.a. in den Familiengesprächen) bzw. Befolgen einzelner Anweisungen (v.a. in den Lesestanderhebungen) mehrere Fälle übergreifend belegt.

Zweitens konnte ein theoretisch hergeleitetes Literalitätsmodell mit 5 Dimensionen empirisch erprobt und ausdifferenziert werden (s. oben). Es hat sich als Instrument zur Beschreibung von literalen Praktiken und Fähigkeiten sowie zu ihrem situations- und fallübergreifenden Vergleich bewährt. Drittens wurde an vier Fällen detailliert belegt, dass sich die Literalitätsprofile von familiären Erwerbskontexten und kindlichen Fähigkeiten weitgehend entsprechen. Damit konnte die Bedeutung der proximalen, familienkulturellen Merkmale für den Literalitätserwerb empirisch untermauert werden. Viertens liegen aus den empirischen Untersuchungen verschiedene Hinweise auf familiäre Bedingungen vor, die den Erwerb von Literalität unterstützen dürften. Dazu gehören die Verfügbarkeit der Väter, die Geschwisterkonstellationen und -beziehungen, die Medienorientierung, produktive Formen des Sprach- und Mediengebrauchs sowie Sprache objektivierende Praktiken und deren Einbindung in den Familienalltag. Fünftens haben die Sequenzanalysen das Verständnis von Ko-Konstruktionsprozessen in verschiedener Hinsicht (u.a. bezüglich institutioneller Rollen, Handlungsmuster, Aushandlungsprozessen und Referenzräumen) erweitert und vertieft. Und sechstens ist anhand der Analysebeispiele einsichtig geworden, wie engagiert und kompetent Kinder dieser Altersgruppe zum Gelingen von Ko-Konstruktionen beitragen.

Reflexion des methodischen Vorgehens

Methodisch hat diese Studie in verschiedener Hinsicht neue Wege beschritten: Erstens wurden die familiären Angebote und Praktiken massgeblich direkt – durch teilnehmende Beobachtungen in den Familien – erhoben. Solche Daten lagen bisher für den deutsch- und französischsprachigen Raum nicht vor. Zweitens erfolgte der Zugang zu den Praktiken über das Handeln der Kinder: Unter der Annahme, dass Kinder in ungewohnten Situationen auf vertraute Ressourcen zurückgreifen, wenn sie den dazu benötigten Entscheidungsspielraum erhalten, wurden die familiären Praktiken durch Systematisierung und Aggregation der beobachteten Aktivitäten rekonstruiert. Drittens wurden die literalen Fähigkeiten der Kinder nicht getestet, sondern auf der Grundlage situierter Gespräche mit Hilfe eines sequenzanalytischen Verfahrens ebenfalls rekonstruiert.¹³³ Auf diese Weise konnten auch schwer zugängliche (komplexe und latente) Fähigkeitsbereiche erschlossen werden. Zur Validierung der Fähigkeitsprofile wurden pro Kind zwei unterschiedliche Gesprächssituationen untersucht, und zur fallübergreifenden Vergleichbarkeit war eine davon stärker standardisiert. Viertens wurden die Gespräche zur Kontextualisierung der rekonstruierten Fähigkeiten auch im Hinblick auf ihre Interaktionsmerkmale untersucht. Dabei entstanden neue Auswertungsinstrumente wie die Strukturpläne der Interaktionen zur Visualisierung der Ko-Konstruktionsprozesse und die Kriterien und Kodiervorgänge zur Analyse der Interaktionsmerkmale. Wie die in den Kapiteln 10 und 11 auszugsweise dokumentierten Feinanalysen zeigen, können insbesondere Videodaten Gespräche umfassend dokumentieren und erlauben dank ihrer Multimodalität ein nochmals verfeinertes Verständnis von Interaktionen (vgl. Knoblauch 2006). Fünftens wurde ein Grobkategoriensystem deduktiv entwickelt und als Analyseinstrument eingesetzt, um die Befunde einzuschätzen, Fallvergleiche zu ermöglichen sowie Triangulationen zwischen verschiedenen Auswertungen vorzunehmen. Die starke Verdichtung der einzelnen Befunde und ihre (ordinale, 3-stufige) Quantifizierung durch dieses Einschätzungsverfahren stehen allerdings in einem gewissen Widerspruch zum Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung (s. oben, Kapitel 5.2). Ersichtlich wird dieses Problem auch darin, dass die detaillierten und reichhaltigen Ergebnisse der Sequenzanalysen in den Fallvergleichen und Triangulationen nicht mehr aufscheinen. Die Reduktion und Aggregation von Informationen ist für die angestellten Vergleiche allerdings zwingend notwendig (Schreier 2006b, 426). Erst diese Relevanzeinschätzungen haben es ermöglicht, die Profile der Kinder fallintern (zwischen Praktiken und Fähigkeiten, zwischen verschiedenen Sequenzen) und fallübergreifend zu vergleichen und musterhafte Bezüge zwischen den Interaktionsmerkmalen und literalen Fähigkeiten zu untersuchen. Da die Kriterien transparent und die Einschätzungen in den vorliegenden Dokumenten intersubjektiv nachvollziehbar sind (Steinke 2008, S. 324), erscheint dieses Vorgehen begründet und vertretbar, und die Ergebnisse zeigen, dass es auch zielführend war: Die Profile eignen sich gut zur Charakterisierung und Kontrastierung der Fälle und erlauben plausible Antworten auf die Forschungsfragen. Es bleiben aber Fragen zurück, weil es nicht gelungen ist, das in den Sequenzanalysen erarbeitete differenzierte Verständnis der Kinder in ihrem Handeln und mit ihren Ressourcen bei der Bündelung und in der Diskussion besser sichtbar zu machen. Die Darstellung und Weiterverarbeitung von Befunden aus nichtstandardisiert-rekonstruierenden Analysen bleibt ein Problem, das in der vorliegende Studie nicht gelöst werden konnte.

¹³³ Inwiefern hier tatsächlich von einer "Rekonstruktion literaler Fähigkeiten" gesprochen werden kann, wäre noch zu diskutieren. Literale Fähigkeiten sind wohl – im Gegensatz zu literalen Praktiken – nicht als soziale Wirklichkeit zu verstehen, zu deren Erforschung die hier eingesetzten nichtstandardisiert-rekonstruierenden Methoden entwickelt wurden.

Die Aussagekraft der vorliegenden Studie ist begrenzt: Auf der Basis von vier Fällen lassen sich keine generalisierbaren Ergebnisse generieren, die durch teilnehmende Beobachtung erhobenen Daten eignen sich nicht für standardisierten Auswertungen, und das Sample erlaubt keine Vergleiche zwischen Familien unterschiedlicher sozialer Lagen. Diese Begrenzung wurde in Anbetracht verschiedener Vorteile dieses Zugangs in Kauf genommen. Wie die oben dargestellten inhaltlichen und methodischen Erträge zeigen, konnten so verschiedene substanzielle und empirisch abgestützte Beiträge zum Diskurs erarbeitet werden. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass der Aufwand für die Durchführung dieser Untersuchung immens und das Projekt nur im Rahmen eines Dissertationsprojekts realisierbar war.

Welche Impulse kann diese Studie der Erforschung und Förderung von Literalität im Kindergarten geben? Im nächsten Abschnitt werden aufgrund der erarbeiteten Ergebnisse einige Hypothesen formuliert.

Hypothesen zur Sprachförderung im Kindergarten

Familie und Kindergarten sind unterschiedliche Institutionen, und die spezifischen Bedingungen der "schulischen Form" (vgl. Thévenaz-Christen 2005) verbieten es, von familiären Praktiken und Interaktionen direkt auf die Sprachförderung im Kindergarten zu schliessen. Sprachdidaktische Konsequenzen aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie können deshalb nur hypothetisch sein. Im Folgenden werden insgesamt sieben Hypothesen, die sich auf spezifischere und allgemeinere Aspekte der Sprachförderung beziehen, zunächst begründet und anschliessend ausformuliert.

1. Sprache objektivierende Praktiken sind in den vier untersuchten mittelständisch-bildungsorientierten Familien unterschiedlich präsent und stehen in deutlichem Bezug zu den literalen Fähigkeiten der Kinder. Es ist davon auszugehen, dass diese Heterogenität auch in sozial benachteiligten Familien besteht (vgl. Heller 2012). 5- und 6-jährige Kinder sind grundsätzlich in der Lage, sprachliche Phänomene unterschiedlichster Art zu thematisieren. "Konkrete" Gegenstände wie die laufende Kommunikation oder die visuell fixierte Schrift scheinen ihnen leichter zugänglich zu sein als abstraktere sprachliche Phänomene. Das Angebot mehrerer Sprachen kann für Fähigkeiten der Sprachobjektivierung eine wichtige Erwerbsressource sein. Zentral sind aber die Praktiken des Spielens mit und Thematisierens von Sprachlichem als fester Bestandteil der Familienkultur. Hypothese: *Durch eine Kultur der situativen Sprach(en)objektivierung sowie durch gezielte Aufgabenstellungen zum Spielen, Experimentieren und Thematisieren von Schrift- und Kommunikationsphänomenen kann der Kindergarten alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

2. Die literalen Familienkulturen unterscheiden sich u.a. bezüglich der Bedeutung von produktiven Praktiken. Bei Jana und Lena fällt die höhere Präsenz produktiver Praktiken mit besonders vollständigen und stark ausgeprägten Fähigkeitsprofilen zusammen. In Lenas Familie sind zusätzlich gerätebasierte Medien sehr präsent und werden von allen Familienmitgliedern intensiv genutzt. Unter den schulischen Kommunikationsbedingungen dürften die Möglichkeiten für das einzelne Kind, Sprache zu produzieren und dabei die Wirkungen seines eigenen Sprachhandelns zu überprüfen, begrenzter sein als in den Familien (Heller 2012, S. 34). Aufgrund unserer Einblicke in die Kindergartenpraxis sind gerätebasierte Medien heute zunehmend präsent, werden aber kaum produktiv genutzt. Hypothese: *Durch Praktiken der Produktion und Reflexion von Sprache, Schrift und multimedialen Ausdrucksformen kann der Kindergarten alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

3. Im familiären Alltag haben sich Sachthemen und Sachmedien für mehrere Kinder als präsent und bedeutsam erwiesen: Jana nutzt ihr Ballettbuch als "Lehrmittel", Victor befasst sich ausdauernd mit Bildersachbüchern und Landkarten und Boris sammelt in seinem Ordner Fotos und Zeitungsausschnitte zu technischen Themen. Auch andere Studien weisen auf das Motivations- und Bildungspotenzial sowie auf die hohe Gesprächsqualität beim Betrachten von Sachbilderbüchern hin (vgl. Elias 2009, Hammet-Price et al. 2009). Hypothese: *Durch ein breites Angebot und eine intensive, didaktisch ausgestaltete Nutzung von Sachmedien kann der Kindergarten alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

4. Für die untersuchten Familien konnte gezeigt werden, dass Literalität in soziale Praxis, d.h. in Prozesse der Sinn-Ko-Konstruktion eingebunden ist. Ort und Anlass der Realisierung und des Erwerbs literaler Fähigkeiten ist das sinnvolle Handeln in konkreten Situationen. Damit wird der pragmatische Sprachgebrauch zum Ausgangspunkt der Literalitätsförderung: Indem Kinder an sozialer Praxis teilhaben und diese auch thematisieren (vgl. Thévenaz-Christen 2005), werden sie mit Sprachhandlungen (z.B. Berichten oder Argumentieren) und schulischen Genres (z.B. Erlebniserzählungen im Kreis oder erarbeitendem Unterrichtsgespräch) vertraut und erwerben die zu deren Realisierung benötigten diskursiven und

sprachlichen Mittel (vgl. Erard & Schneuwly 2005, Quasthoff et al. 2011). Hypothese: *Durch eine Sprachförderung, die auf die Handlungsfähigkeit der Kinder in kommunikativen Situationen ausgerichtet ist und ihnen Gelegenheit bietet, Sprachhandlungen und Genres zu verstehen, zu erproben und zu reflektieren, kann der Kindergarten alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

5. Die Untersuchung der familiären Erwerbskontexte hat ergeben, dass alle fünf Literalitätsdimensionen in allen vier Familien präsent sind. Das gemeinsame Repertoire umfasst die kommunikativen Sprachhandlungen des realitätsbezogenen Berichtens, des fiktionalen Erzählens, des Erklärens, des Argumentierens und das Festhalten und Erschliessen von Symbolen und Schrift sowie das metalinguistische Erkunden von Sprache. Während das Berichten, Erklären und Argumentieren in allen Familien vielfältig belegt sind, zeigen sich anhand der weiteren Dimensionen spezifische Stärken einzelner Familienkulturen: Fiktionale Praktiken sind bei Lena, medial schriftliche und Sprache objektivierenden Praktiken bei Jana besonders ausgeprägt.¹³⁴ Hypothese: *Das in den Familien gefundene Repertoire an literalen Praktiken ist auch in schulischen Erwerbskontexten relevant. Durch ein Repertoire, das alle fünf Dimensionen abdeckt, fiktionale, medial schriftliche sowie Sprache objektivierende Praktiken akzentuiert, an die institutionellen Bedingungen des Unterrichts und der Unterrichtskommunikation angepasst ist und Sprachhandlungen in schulische Genres (Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006) integriert, kann der Kindergarten alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

6. Literale Praktiken sind nicht nur als Repertoires, sondern auch als Diskursmuster erwerbsrelevant (vgl. Quasthoff & Kern 2007). In der vorliegenden Studie wurden familiäre Diskursmuster *nicht* untersucht. Die Sequenzanalysen der Gespräche zwischen Kindern und Forschenden haben aber verschiedene Befunde zu Bezügen zwischen Interaktionsmerkmalen ergeben: Die Kinder haben sich aktiver (initiiierend und steuernd, sprachlich produktiv und differenziert) an den Gesprächen beteiligt, a) wenn in offenen (oft rahmenden) Gesprächsphasen Aushandlungen möglich oder notwendig waren, b) wenn das Gespräch durch sich musterhafte wiederholende Einheiten bzw. "Formate" (vgl. Bruner 1983 [2002]) vorstrukturiert war und deshalb weniger interaktive Steuerung erforderte und/oder c) wenn sie an ihre thematischen Expertisen anschliessen konnten. Hypothese: *Durch Gespräche, die den Kindern viel Gelegenheit zur aktiven Beteiligung bieten und sie bei der Realisierung literaler Sprachhandlungen bzw. global strukturierter Diskurseinheiten (Quasthoff et al. 2011) anregen und stützen, können Kindergarten-Lehrpersonen alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

7. Eine letzte Hypothese betrifft den *Kindergarten als Transitionsraum*: Als Schuleingangsstufe bzw. erster formaler Bildungsort (vgl. Rauschenbach 2007) ist er auch der Ort der ersten schulischen Sozialisation.¹³⁵ Im Hinblick auf die frühzeitige Förderung von Bildungschancen ist es von grösster Wichtigkeit, dass möglichst alle Kinder in den ersten Schuljahren mit der schulischen Bildungskultur vertraut werden. Dazu gehören u.a. die Haltungen und Fähigkeiten, um sich zunehmend der Führung der Lehrperson anzuvertrauen (vgl. Vygotsky 1935 [1995], Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006), sich an der trilogischen Unterrichtskommunikation zu beteiligen (vgl. Heller 2012, Schubauer-Leoni 1997) und die Sprache sowie ihr eigenes Bewusstsein zu objektivieren (vgl. Lahire 1993, Wygotski 1934[1986]). Ein solcher tiefgreifender Sozialisationsprozess sollte nicht abrupt, sondern graduell erfolgen, damit die Kinder an ihre familiären Bildungserfahrungen anschliessen können. Hypothese: *Durch eine Sprachförderung, die an alltagsnahe Praktiken anschliesst und schulförmige Sprachhandlungen und Genres schrittweise und gezielt einführt und ausbaut, kann der Kindergarten alle Kinder beim Erwerb literaler Fähigkeiten unterstützen.*

Die hier formulierten Hypothesen könnten als Ausgangspunkte und Anregungen für die weiterführende Erforschung und Entwicklung der Literalitätsförderung im Kindergarten genutzt werden.

Ausblick auf zukünftige Forschungsvorhaben

Welche möglichen Perspektiven für zukünftige Forschungsprojekte ergeben sich aus dieser Studie? Erstens könnten im Rahmen von stärker linguistisch ausgerichteten Sequenzanalysen *sprachlich-kognitive "Werkzeuge"* bzw. "Textroutinen" (vgl. Feilke 2011) herausgearbeitet werden, um literale Ressourcen von Kindern aus funktional-pragmatischer Sicht genauer zu fassen (s. oben, Abschnitt "Modell-

¹³⁴ Wenn der Gebrauch weiterer Sprachen nicht als sprachobjektivierende Praktik berücksichtigt wird (s. oben, Kapitel 14.1), zeigen sich für Jana und Lena vergleichbare Ausprägungen, die aber weiterhin deutlich stärker sind als bei Victor und Boris.

¹³⁵ In der Deutschschweiz ist der Kindergarten heute in den meisten Kantonen vollständig in das Schulsystem integriert. Die beiden Kindergartenjahre entsprechen den ersten zwei Schuljahren. Die Kinder sind im Kindergarten 4 bis 6 Jahre alt.

diskussion") – in einem ersten Zugang evtl. anhand des bereits vorliegenden und aufbereiteten Datenmaterials der vorliegenden Studie. Zweitens wäre es zwingend notwendig, literale Familienkulturen (Angebote, Praktiken als Repertoires) auch in *sozial benachteiligten Familien* in vergleichbarer Detailliertheit zu untersuchen. Eine solche Arbeit könnte die von Heller (2012) berichteten Ergebnisse zu den kommunikativen Repertoires sozial benachteiligter Familien vertiefen und würde kontrastierende Vergleiche mit den Befunden der hier vorliegenden Studie ermöglichen. Drittens könnten Praktiken als *Interaktionsmuster im Alltag von Familien* breiter erhoben und analysiert werden. Es ginge darum, in Ergänzung zu den Studien von Morek (2012), Heller (2012), Stude (2013) und Müller (2013) die familiären Lebenswelten ethnografisch anzugehen, ein grösseres Spektrum an Alltagsgesprächen zu erheben und gattungs- wie auch sequenzanalytisch auszuwerten, diesmal mit dem Fokus auf Interaktionen zwischen Familienmitgliedern (nicht mit den Forschenden). Viertens würde die *Passung von familiären und schulischen Erwerbskontexten* interessieren, und zwar in Ergänzungen zu Stude (2013), Morek (2012) und Heller (2012) umfassend auf den Ebenen der Angebote, Repertoires und Interaktionsmuster. Dabei sollten die Repertoires nicht nur als einzelne Sprachhandlungen (wie Erklären oder Argumentieren), sondern auch als komplexe schulische Genres bzw. Gattungen (wie Morgenkreise oder Bilderbuchgespräche) untersucht werden, um das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen genauer zu verstehen (vgl. Knoblauch 2008, Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006).

Seit Herbst 2012 leitet der Autor eine Forschungsprojekt im Kindergarten, welches einige dieser Anliegen verfolgt. Im Sinne einer fokussierten Ethnografie bzw. "Videografie" (Knoblauch 2006, S. 70) wird auf der Basis von Videodaten der Alltag in 8 Kindergarten-Klassen während jeweils einer Woche dokumentiert. Das Handeln der Lehrpersonen wird im Hinblick auf a) Repertoires kommunikativer Formen, b) interaktive Herstellungsprozesse und c) Prozesse der Reproduktion bzw. des Abbaus von Ungleichheit sequenzanalytisch untersucht. Die Erfahrungen aus dem vorliegenden Projekt sind in dieses neue Vorhaben eingeflossen, erste Publikationen werden im laufenden Jahr erscheinen.

Literaturverzeichnis

- Andresen, H. & Funke, R. (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 438–451). Paderborn: Schöningh.
- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, 32/2003.
- Apeltauer, E. (2004). Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, Sonderheft 1.
- Aram, D. & Levin, I. (2011). Home Support of Children in the Writing Process: Contributions to Early Literacy. In S. Neuman & K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 3 (pp. 189–199). New York: Guilford Press.
- Auer, P. (1999). *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Niemeyer.
- Auerbach, E. (1989): Toward a Social-Contextual Approach to Family Literacy. *Harvard Educational Review* Vol. 59, No. 2, pp. 165–181.
- Auerbach, E. (1997): Reading Between the Lines. In D. Taylor (ed.), *Many families, many literacies. An international declaration of principles* (pp. 71–81). Portsmouth: Heinemann Trade.
- Bachmann, T. (2005). Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In H. Feilke und R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 155–183). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bachmann, T. (2012). „Schriftliches Instruieren in der 2. Klasse – das geht ganz sicher nicht!“ Frühe Förderung hierarchiehöherer Schreibfähigkeiten auf der Unterstufe. *leseforum.ch* Nr. 2/2012, S. 1–26. Zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff: Bachmann) (Zugriff am 15.11.2013)
- Bakhtin, M. (1986 [2006]). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, USA: Blackwell.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer
- Becker, T. (2005). Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In H. Feilke und R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 19–42). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Bergmann, J. (2008). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage (pp. 524–537). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bergmann, J. (2007). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit – Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess* (S. 33–66). Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Bertschi-Kaufmann, A. & Rosebrock, C. (2009). Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 7–17). Weinheim: Juventa.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bloome, D., Power Carter, S., Morton Christian, B., Madrid, S., Otto, S., Shuart-Faris, N. & Smith, M. (2008). *On Discourse Analysis in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Böhm, Andreas (2008). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage (S. 475–485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschulrinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU* (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In P. Bourdieu, *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (pp. 25–52). Ed. M. Steinrück. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bruner, J. (1983 [2002]). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Bucher, P. (2003). *Leseverhalten und Leseförderung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Büchner, P. (2005). Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. In Ecarius, J. & Fiebertshäuser, B. (Hrsg.), *Literalität, Bildung und Biografie* (176–201). Opladen: Barbara Budrich.
- Burchinal, M. & Forestieri, N. (2011). Development of Early Literacy: Evidence from Major U.S. Longitudinal Studies. In Neuman, S. & Dickinson, D. (Eds). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 85–96). New York: Guilford Press.
- Burgess, S. R.; Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426.
- Cairney, T. & Ashton, J. (2002). Three families, multiple discourses: Parental roles, constructions of literacy and diversity of pedagogic practice. *Linguistics and Education* Vol. 13, No. 3 (303–345).

- Cairney, T. (2003). Literacy Within Family Life. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 85–98). London: Sage.
- Cairney, T. (2005). Literacy Diversity: Understanding and Responding to the Textual Tapestries of Home, School, and Community. In J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (eds.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools* (pp. 41–61). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- CIIP (2008). Plan d'étude romand. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- D-EDK (2013). Lehrplan 21. Sprachen. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK).
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp.69–97). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.
- Feilke, H. (2001). Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* 6/2001, 34–38.
- Feilke, H. (2002). Die Entwicklung literaler Textfähigkeit. Ein Forschungsbericht. *Siegener Arbeitspapiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen SPASS*, 2002(10)10, 1–24.
- Feilke, H. (2011a). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch* 1/2011, 1–18. Zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff: Feilke) (Zugriff am 2.7.2013)
- Feilke, H. (2011b). Was sind Textroutinen? - Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In H. Feilke und K. Lehnen (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktische Modellierung* (S. 1–31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Felder, E. (2003). Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 42–51). Paderborn: Schöningh.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien*. Bern: Hans Huber
- Flewitt, R. (2013). Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacy. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp. 295–309). London: Sage.
- Flick, U. (2008a). Konstruktivismus. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage (S. 150–164). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2008b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, 6. Auflage (S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2008c). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, 6. Auflage (S. 252–265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flewitt, R. (2013). Multimodal Perspectives on Early Childhood Literacy. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp. 395–309). London: Sage.
- Froment, M. & Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Gallmann, P. & Sitta, H. (1996). *Deutsche Grammatik*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Garcion-Vautor, L. (2003). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française: les rituels du matin. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 235–250.
- Gamba, C., Martinet, C. & Saada-Robert, M. (2006). Microgenèses comparées en lecture interactive à 4 ans: co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants. *Education et francophonie* XXXIV(2), 214–235.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. New York: Routledge Falmer.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method (Second Edition)*. New York: Routledge
- Gillen, J. & Hall, N. (2013). The Emergence of Early Childhood Literacy. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp.3–17). London: Sage.
- Gomila, C. (2011). *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. Bern: Peter Lang.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City Literacies. Learning to read across generations and cultures*. London: Routledge.
- Gregory, E. & Kenner, C. (2003). The Out-of-School Schooling of Literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (pp. 75–84). London: Sage.
- Gregory, E.; Williams, A.; Baker, D. & Street, B. (2004). Introducing Literacy to four year olds: Creating classroom cultures in three schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 85–107.
- Gregory, E. (2005). Guiding Lights: Siblings as Literacy Teachers in a Multilingual Community. In J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (eds.), *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools* (pp. 21–39). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

- Groeben, N. (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (145–168). Weinheim und München: Juventa.
- Grossenbacher, S. (2010). Das Lebensspannenkonzept zur Prävention und Bekämpfung von Illiteratismus. In A. Sturm (Hrsg.), *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.
- Grize, J.-B. (2008). Le discours explicatif. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 15–21). Leuven: Peeters.
- Gukenbiehl, H. L. (2002). Institution und Organisation. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6., erweiterte Auflage* (S. 143–159). Opladen: Laske & Budrich.
- Günther, K. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung* (S. 98–121). Lengwil: Libelle.
- Hammet Price, L., van Kleeck, A. & Huberty, C. (2009). Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children: A Comparison Between Story and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly* 44(2), pp. 117–194.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Haeueies, E. (2003). Formen schriftlicher Texte. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 225–236). Paderborn: Schöningh.
- Hausendorf, H. (2007). Die Prozessualität des Gesprächs als Dreh- und Angelpunkt der linguistischen Gesprächsforschung. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess* (S. 11–32). Tübingen: Gunther Narr.
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hitzler, R. (2003). Ethnografie. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 48–51). Opladen: Leske & Budrich.
- Holland, D. & Cole, M (1995). Between Discourse and Schema: Reformulating a Cultural-Historical Approach to Culture and Mind. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(4), 475–490.
- Hommel, K. & Meng, K. (2007). Thematisieren – bildabhängig oder bildunabhängig? In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 93–126). Münster: Waxmann.
- Hudelot, C. (2008). Conduites d'explication chez des enfants de quatre à six ans. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 139–150). Leuven: Peeters.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Hymes, D. (1974 [1989]). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Isler, D. & Künzli, S. (2008). Lernwelten - literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In B. Hofmann & R. Valtin, *Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress in Berlin* (pp.77–88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In A. Brake und H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*, S. 211–229. Weinheim: Juventa.
- Isler, D., Philipp, M. & Tilemann, F. (2010). *Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Isler, D. & Künzli, S. (2011). Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* Nr. 2/2011, S. 191–208.
- Käsler, D. (2005). Sprachbarrieren im Bildungswesen. In Berger, P. & Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 130–154). Weinheim: Juventa.
- Keller, F. & Moser, U. (2008). Die Untersuchung im Überblick. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 13–40). Oberentfelden: Sauerländer.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E. & Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in east London. *journal of early childhood research*, Vol.5(3), 219–243.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Knoblauch, H. (2003). Konversationsanalyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 105–108). Opladen: Leske & Budrich.

- Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, H.-G. Soeffner (Ed.), *Video Analysis. Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 69–83). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Knoblauch, H. & Luckmann, T. (2008). Gattungsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage (S. 538–546). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Knoblauch, H. (2013). Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichertz (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenschaftlichen Ansatz* (S. 25–47). Wiesbaden: Springer
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit*, Band 1 (S. 587-604). Berlin: De Gruyter.
- Kowal, S. & O'Connell, C. (2008). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, 6. Auflage (S. 437–447). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Künzli, S., Isler, D. & Leemann, R. (2010). Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.
- Kuyumcu, R. (2006). „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkinder im Vorschulalter. In B. Ahrenholz (Ed.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 34–45). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil/Gallimard.
- Lankes, E., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N., Schwippert, K., Sibberns, H. & Voss, A. (2003). Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In W. Bos, E. Lamkes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 7–28). Münster: Waxmann.
- Legewie, H. (1995). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In U. Flick et al. (1995), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage (S. 189–193). München: Beltz.
- Leseman, P. & Van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D. Dickinson & S. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. II* (pp. 211–228). New York: Guilford Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2003). Literacy and the Other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies. *Reading Research Quarterly* 38/1, pp. 132–141.
- Marsh, J. (2013). Early Childhood Literacy and Popular Culture. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp. 207–222). London: Sage.
- Mead, G. H. (1968 [1934]). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moll, L., Amanthi, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice*, Vol. XXXI, Nr. 2 (132–141).
- Morrison, F., Mc Donald Connor, C. & Bachmann, H. (2006). The Transition to School. In D. Dickinson & S. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Volume 2* (pp. 375–394). New York: Guilford Press.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familien und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz und Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt* (S. 167–185). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008). Soziale Ungleichheiten und Fachleistungen. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse* (S. 115–151). Oberentfelden: Sauerländer.
- Müller, C. (2013). Familiäre Sprachsozialisation und schriftsprachliches Lernen im Vorschulalter: Bedingungen und Voraussetzungen. *leseforum.ch* Nr. 3/2013, 1–22. Zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff: Müller) (Zugriff am 15.11.2013)
- Müller, C. & Zeller, S. (2013). Kooperation mit Eltern – Angebote im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung. *leseforum.ch* Nr. 3/2013, 1–19. Zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff: Müller) (Zugriff am 15.11.2013)
- Munch, A. & Schubauer-Leoni, M. (2003). L'analyse comparée d'une tâche „scolaire“ mise en oeuvre avec enfants de 4 ans dans une classe enfantine et dans une crèche à Genève. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 25(2), 251–268.
- Nichols, S. & Nixon, H. (2013). Space, Place and Early Childhood Literacy. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp. 279–294). London: Sage.
- Nickel, S. (2004). Family Literacy – Familienorientierte Literalisierung zur Förderung des Schriftspracherwerbs. In U. Carle & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb: Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 71–83). Hohengehren: Schneider.
- Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen*. Zug: Klett & Balmer.

- Niklas, F., Schmiedeler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2019), Heft 1, 18–31.
- Oomen-Welke (2003). Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 452–463). Paderborn: Schönigh.
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2013). Artfactual Literacies. In J. Larson & J. Marsh (eds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy, 2nd Edition* (pp. 363–378). London: Sage.
- Panagiotopoulou, A. & Wintermeyer, M. (2006). Schriftlichkeit – Literalität – Interdisziplinarität. In A. Panagiotopoulou & M. Wintermeyer (Hrsg.), *Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (S. 7–11). Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Paratore, J. (2002). Home and School Together: Helping Beginning Readers Succeed. In A. Farstrup & S. Samuels (eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (p. 48–68). Newark: International Reading Association.
- Paris, S. (2011). Developmental Differences in Early Reading Skills. In S. Neuman & K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 3 (pp. 228–241). New York: Guilford Press.
- Pätzold, M. (2005). *Frühe literale Textkompetenz*. In H. Feilke und R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 69–91). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pigem, N., Blicharski, T. & Strayer, F. (1999). Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de quatre-cinq ans. *Les dossiers des Sciences de l'Education* No. 1/1999, 119–136.
- Pontecorvo, C. & Sterponi, L. (2008). Explication et justification des séquences de "rendre compte" (accountability). Moralité et raisonnement dans les discours familiaux. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 245–253). Leuven: Peeters.
- Portmann, P. (2011). Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. *Informationen zur Deutschdidaktik* 3-2011, S.53–62.
- Préneron, C. & Vasseur, M.-T. (2008). En quoi et comment l'explication participe de la socialisation de l'enfant par le langage? In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 221–233). Leuven: Peeters.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31 (4), 406–428.
- Quasthoff, U. & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (S. 277–305). Tübingen: Gunter Narr.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor-)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördernd*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Quasthoff, U. (2012). Aktual- und mikrogenetische Zugänge zur Ontogenese: Inspirationen der Konversationsanalyse zur Verbindung von sprachlichen Praktiken und dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen. In R. Ayaß & C. Meyer (Hrsg.), *Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 217–241). Wiesbaden: Springer.
- Racah, P.-Y. (2008). Explication et argumentation. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 41–51). Leuven: Peeters.
- Rauschenbach, T. (2007). *Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft*. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4-2007, 439–453.
- Reichert, J. (2013). Grundzüge des kommunikativen Konstruktivismus. In R. Keller, H. Knoblauch & J. Reichert (Hrsg.), *Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenschaftlichen Ansatz* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, S. 25–59. München: Juventa.
- Rodríguez-Brown, F. (2011). Family Literacy. A Current View of Research on Parents and Children Learning Together. In M. Kamil, D. Pearson, E. Birr Moje & P. Afflerbach (eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. IV* (pp. 727–753). New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The Transactional Theory of Reading and Writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fifth Edition (1363–1398). Newark DE: International Reading Association.
- Saada-Robert, M. (2000). Early emergent literacy. In P. Bryant & T. Nuñez (eds.), *Handbook of Literacy* (S. 1–24). o.A. (Vorabdruck der Autorin).
- Saada-Robert, M.; Auvergne, M.; Balslev, K.; Claret-Girard, V.; Marzurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève: Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. (Hg. G. Jefferson) Oxford: Blackwell
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 197–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11 / 2008).
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell Füssli.
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 1* (S. 513–524). Paderborn: Schöningh.
- Schneuwly, B. (1995). Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In J. Ossner (Hrsg.), *Schriftaneignung und Schreiben*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 51, 116–132.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schreier, M. (2006a). Qualitatives Untersuchungsdesign. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (S. 343–359). Weinheim und München: Juventa.
- Schreier, M. (2006b). Qualitative Auswertungsverfahren. In N. Groeben und B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (S. 421–441). Weinheim und München: Juventa.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales: quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles? *Skholè*, 7, 103-134.
- Schützeichel, R. (2004). *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrestufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.
- Sénéchal, M. (2001). A Model of the Concurrent and Longitudinal Relations between Home Literacy and Child Outcomes. In S. Neuman, & D. Dickinson, (eds). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 175–188). New York: Guilford Press.
- Seifert, A. (2013). Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 63–69). Münster: Waxmann.
- Selting, M. (2007). Beendigung(en) als interaktive Leistung. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess* (S. 307–338). Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Stamm, M., Brandenberg, K., Knoll, A., Negrini, L. & Sabini, S. (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung*. Schlussbericht. Freiburg: Universität Freiburg.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Smith, Mandy (2008). An Interactional Sociolinguistic Perspective on an Instructional Conversation: Talking Opportunities for Literacy Learning into Being. In D. Bloome, S. Power Carter, B. Morton Christian, S. Madrid, S. Otto, N. Shuart-Faris & M. Smith (eds.), *On Discourse Analysis in Classrooms* (pp. 79–93). New York: Teachers College Press.
- Sublet, D. & Prêteur, Y. (1990). Diversité et inter-relations des compétences de lecture chez des enfants de 5-6 ans selon leur éducation familiale et scolaire. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit* (pp. 274–280). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 6. Auflage (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stiftung Lesen (2007). *Vorlesen in Deutschland 2007*. Mainz: Stiftung Lesen.
<http://www.stiftunglesen.de/vorlestudie-2007> (Zugriff am 15.8.2013)
- Sylva, K., Chan, L., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Emergent Literacy Environments: Home and Preschool Influences on Children's Literacy Development. In S. Neuman, & D. Dickinson (eds). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (pp. 97–117). New York: Guilford Press.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Stude, J., Isele, P. & Fried, L. (2013). Individuelle Entwicklungsverläufe am Übergang von der Kita in die Grundschule am Beispiel der Erzählkompetenz. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 55–62). Münster: Waxmann.
- Taylor, D. (2002 [1983]). *Family Literacy. Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing Up Literate. Learning from Inner-City Families*. Portsmouth NH: Heinemann.

- Teale, W. (1986). Home Background and Young Children's Literacy Development. In W. Teale & E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy* (p. 173–206). Norwood NJ: Ablex.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Genève: Université de Genève.
- Thévenaz-Christen, T. & Schneuwly, B. (2006). L'activité langagière comme objet enseigné. Explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Ed.), *Analyse des objets enseignés. Le cas du Français* (pp. 37–65). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Thévenaz-Christen, T. (2011). Literalität als Konzept (Editorial). *leseforum.ch* Nr. 1/2011. Zugänglich unter www.leseforum.ch > Archiv (Suchbegriff: Thévenaz) (Zugriff am 30.6.2013)
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. & Brillhart, C. (2012). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy* 12(4), 415–442.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input. In S. Neuman & K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. Vol. 3 (pp. 36–48). New York: Guilford Press.
- Veneziano, E. (2005). Vers l'attention conjointe dans «l'ailleurs» et la prise en compte du mental d'autrui: une convergence de développements cognitifs, sociaux et langagiers (pp. 303–318). In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Actes du deuxième colloque "Constructivisme et éducation", Vol. 1* (pp. 321–331). Genève: Service de la recherche en éducation.
- Veneziano, E. (2008). Emergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant : méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles. In C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E. Veneziano (Ed.), *l'explication. enjeux cognitifs et interactionnels* (pp. 151–171). Leuven: Peeters.
- Vygotsky, L. (1935, [1995]). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française* 52(2), 35–45.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2010), Heft 1, 32–45.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Willems, H. (2008). Erving Goffmanns Forschungsstil. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*, 6. Auflage (S. 42–51). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Williams, A. (2004). "Right, get your book bags!" Siblings playing school in multiethnic London. In E. Gregory, S. Long & D. Volk (eds.), *Many Pathways to Literacy* (pp. 52–65). New York: RoutledgeFalmer.
- Wygotski, L. (1934 [1986]). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Zöllner, I., Link, M., Roos, J., Treutlein, A. & Schöler, H. (2009). Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Ziele, Design und Methoden der EVES-Studie. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule* (S. 25–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zöllner, I. & Roos, J. (2009). Einfluss individueller Merkmale und familiärer Faktoren auf den Schriftspracherwerb. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule* (S. 47–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Résumé français

1. Introduction

Dans son étude ethnographique pionnière « Ways with words », parue voilà trois décennies, Shirley Brice Heath (1983) mettait déjà en exergue le rôle fondamental des expériences familiales précoces dans la réussite scolaire et professionnelle à long terme. La pratique quotidienne qui forme la culture langagière et éducationnelle des familles a cependant été peu étudiée à ce jour, tout comme les relations entre le contexte familial d'acquisition et les aptitudes langagières des enfants, qui restent en grande partie obscures. La présente étude entend contribuer à clarifier ces questions. Elle vise à décrire les cultures familiales dans leur complexité et leur diversité et à comprendre leur rôle dans l'acquisition des aptitudes langagières, en analysant les pratiques et aptitudes littérales d'enfants de 5 et 6 ans issus de familles de la classe moyenne instruite. Les résultats doivent contribuer à mieux prendre en compte les différentes expériences vécues en termes de formation et à aider ainsi tous les enfants à se familiariser avec la culture langagière de l'institution scolaire.

1.1 Contexte

La famille vue comme contexte de l'acquisition préscolaire d'aptitudes langagières

En Suisse, on constate une corrélation relativement forte entre *les conditions familiales* et *les aptitudes langagières* des enfants dès leur entrée à l'école (Moser 2005, Stamm 2012), confirmée, déjà pour les enfants de 3 et 4 ans, par des études allemandes (Niklas et al. 2010, p. 27; Weinert et al. 2010, p. 41). Différents facteurs l'expliquent : les parents immigrés vivant dans des conditions économiques défavorables, disposant d'un faible capital social et culturel et ne parlant pas l'allemand en famille éprouvent des difficultés à soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire (Moser et al. 2008, p. 149; cf. Grossenbacher 2010, Seifert 2013).

Chez les familles ayant un *statut social et éducatif* moyen ou élevé, Stamm et al. ont montré que les caractéristiques familiales expliquent mieux le développement des performances cognitives, langagières et mathématiques que l'encadrement extrafamilial (Stamm et al. 2012, p. 27). Selon cette étude, un développement plus rapide des enfants est à mettre en relation avec un niveau de formation plus élevé de la mère, la présence de frères et sœurs plus âgés et un encadrement extrafamilial attentif, bien qu'en majeure partie non institutionnel (ibid. p. 30). La fréquentation d'une structure éducative préscolaire (accueil de jour ou atelier de jeu) ne représente pas un obstacle au développement des enfants de ce groupe social, mais il n'est pas non plus la condition d'un développement favorable des performances¹³⁶. Les résultats de recherches menées en Grande-Bretagne et en Allemagne prouvent que les enfants socialement défavorisés, en revanche, peuvent profiter durablement de la fréquentation de structure éducatives préscolaires (Bos et al. 2003, p. 129; Niklas et al. 2010, p. 28; Sammons et al. 2008, p. 194), pour autant que celles-ci soient de qualité (Sammons et al. 2008, p. 194). Ces résultats pointent non seulement l'importance particulière des familles comme contexte d'acquisition des aptitudes langagières mais aussi l'existence d'une certaine marge de manœuvre pour une promotion linguistique préscolaire efficace (p. ex. à l'école infantine).

Les caractéristiques familiales ont été étudiées à différents niveaux et selon différentes approches méthodologiques. Des facteurs socio structurels (revenu, formation, activité professionnelle des parents), ainsi que des indices, faciles à opérationnaliser, de la culture familiale en matière de littératie (possède-t-on des livres ? fait-on la lecture aux enfants et à quelle fréquence ? fréquente-t-on une bibliothèque ? quelle(s) langue(s) parle-t-on au sein de la famille ?) peuvent être relevés au moyen de questionnaires auprès d'échantillons importants et évalués statistiquement (p. ex. Bucher 2003, Hurrelmann et al. 1993, Stamm 2012, Stiftung Lesen 2007, Sublet & Prêteur 1990, Sylva et al. 2011). Mais ces indices ne sont pas assez fins pour expliquer les différences de performances entre enfants : les corrélations avec les aptitudes langagières sont liées aux processus de transmission (Lahire 1995 p. 403) et d'apprentissage culturel (Tomasello 1999, p. 56 s.), autrement dit, aux manières d'agir quotidiennes de la famille. A ce microniveau, les contextes familiaux d'acquisition ont été étudiés principalement par le biais de deux approches complémentaires : premièrement, dans une perspective diachronique et ontogénétique, *en tant que pratiques* récurrentes et exemplaires, comme l'usage de la langue et des médias, les rituels de lecture

¹³⁶ Stamm et al. ayant effectué deux séries de mesures ponctuelles à l'âge de 3 et 5 ans, cette étude ne dit rien de l'effet des facteurs sur toute la durée de la scolarité.

d'histoires ou les répertoires d'actions langagiers (Cairney 2003, Gregory 2000, Heller 2012, Lahire 1995, Purcell-Gates 1996, Taylor & Dorsey-Gaines 1988, Teale 1986), et secondement, dans une perspective synchronique, en tant qu'*interactions*, dont la forme étayante proposée par les parents et d'autres modèles linguistiques soutient l'apprentissage (Elias 2009, Heller 2012, Lesemann & van Tuijl 2006, Morek 2012, Pigem et al. 1999, Préneron & Vasseur 2008, Quasthoff & Kern 2007). Ces travaux, souvent non standardisés et descriptifs, renvoient à la grande complexité et à la diversité des contextes familiaux d'apprentissage. D'une manière générale, les pratiques familiales (au sens de modèles d'actions incorporés) sont peu étudiées, même si, ces dernières années, des études portant sur l'analyse des échanges langagiers dans les interactions familiales ont été menées dans le monde germanophone. En interrogeant les cultures familiales en littératie (en particulier sous l'angle des pratiques littéraciées et leur rôle en tant que contexte d'acquisition ontogénétique des aptitudes langagières, la présente étude s'engage sur cette voie.

Emploi littéracié du langage et communication scolaire

Une compréhension générale des contextes d'acquisition langagière (pratiques et interactions) dans les familles de la classe moyenne instruite ne suffit toutefois pas pour promouvoir, à l'école enfantine, une pédagogie linguistique « rationnelle » (Bourdieu & Passeron 1971, p. 88) et accessible à tous les enfants, car il existe des différences linguistiques non seulement entre familles plus ou moins privilégiées socialement mais aussi entre la famille et l'école en tant qu'institutions (Heath 1983, Thévenaz-Christen 2005). C'est pourquoi la présente étude se concentre sur les pratiques et les aptitudes *littéraciées*¹³⁷. Les enfants issus de familles instruites ont, déjà à l'âge préscolaire, eu beaucoup d'occasions d'acquérir un langage « scriptural-scolaire » (Lahire 1993, p. 41) et, partant, un accès réflexif et théorique au monde, alors que les enfants socialement défavorisés utilisent le langage de manière essentiellement « spontanée » dans leur vie familiale quotidienne et ont ainsi une expérience du monde essentiellement « pratique » (Lahire 1993, p. 75 ; cf. Heath 1983, Heller 2012, Lesemann & van Tuijl 2006).

L'usage réflexif du langage n'est cependant pas considéré en soi, mais de par sa haute valorisation sociale dans le contexte scolaire, comme dans toutes les autres institutions des sociétés de savoirs (Lahire 1993, p. 293 ; cf. Bourdieu 2001). Sa maîtrise confère une position dominante, dans le cadre de l'enseignement et, à long terme, dans le cursus de formation et la carrière professionnelle (Lahire 1993, p. 293 ; cf. Bernstein 1972, Bourdieu 2001)¹³⁸. Les enfants qui sont peu familiarisés avec le langage élaboré n'échouent pas à cause de ces aptitudes « déficientes » mais en raison de la valeur qu'accorde l'école à cet usage (Lahire 1993 p. 58 ; cf. Käsler 2005). Une pédagogie « rationnelle » (Bourdieu & Passeron 1971, p. 88) doit rendre accessible aux enfants un usage élaboré du langage en leur transmettant les « technologies » cognitivo-linguistiques et les « modalités d'acquisition des connaissances » au lieu de se contenter de tester leurs connaissances et de disqualifier leurs prestations insuffisantes en les jugeant déficitaires (Lahire 1993, p. 295).

En tant qu'institutions, la famille et l'école se distinguent non seulement quant à l'importance accordée à la littératie mais aussi par les *conditions* qui y régissent la *communication* : alors qu'au sein de la famille, un petit nombre de personnes d'âges différents ayant des liens de parenté vivent ensemble quotidiennement, la seconde rassemble de nombreux élèves du même âge qui y apprennent, en tant que membres du collectif « classe », sous la conduite didactique d'un enseignant dans le cadre de relations socialement organisées (Thévenaz-Christen 2005, p. 67). Cela implique des différences fondamentales au niveau des pratiques et des interactions communicationnelles, notamment de par la primauté de la parole de l'enseignant, de l'interaction « trilogique » enseignant/enfant interrogé/classe ou par le discours scolaire type « question, réponse, évaluation » (Heller 2012 p. 34 s. ; cf. Becker-Mrotzek & Vogt 2009, Morek 2012, Schubauer-Leoni 1997). Pour cette raison, l'étayage interactif des enseignants, qui se déroule dans le cadre d'un dialogue, prennent une forme différente des discussions dialogiques de la vie quotidienne des parents (Gomila 2011, p. 46 ; Heller 2012, p. 34). Ces différences institutionnelles empêchent de transposer directement à l'école enfantine des formes d'étayage observées dans les pratiques et interactions familiales. On ne peut tirer des conclusions du point de vue d'une didactique du

¹³⁷ La notion de « littératie » est présentée et discutée plus en détail dans la section 1.3 de la thèse.

¹³⁸ Outre sa fonction de sélection, à laquelle nous nous intéressons ici, l'école remplit d'autres fonctions dans la société, dont la qualification des élèves et, partant, la transmission de savoir aux générations suivantes (d'après Fend 1981, Lahire 1995). Là aussi, la littératie joue un rôle important.

langage que sous forme d'hypothèses, compte tenu des conditions spécifiques à la communication en milieu scolaire.

1.2 Objectif de la recherche et fondements théoriques

La présente étude vise à décrire, dans toute leur complexité, leur diversité et leur relativité, les contextes familiaux d'acquisition (conditions cadres, offres et pratiques en littéracie) et les aptitudes langagières d'enfants de 5 et 6 ans afin de mieux comprendre leurs rapports. Elle parle d'enfants, de contextes familiaux, de familles de la classe moyenne instruite ainsi que des pratiques et des aptitudes en lien avec l'écrit et les médias (actions langagières et modélisation des formes de l'écrit, usage de l'écriture et objectivation du langage). Au cœur du questionnement figurent l'ontogenèse des aptitudes littéraciées et les conditions d'acquisition de ces dernières au sein de la famille, fondées sur les habitudes et les manières d'agir récurrentes : des profils de la culture écrite des familles et des aptitudes en littéracie des enfants sont reconstitués sur la base d'observations réalisées au quotidien et de notes tirées d'entretiens. Ces profils culturels et d'aptitudes sont mis en relation pour chaque cas et entre les différents cas formant une triangulation des profils. Cette triangulation permet d'examiner les relations qui s'établissent entre les contextes et les aptitudes ainsi que la diversité des conditions d'acquisition au sein des familles, dans le cadre d'un groupe social d'apparence homogène. Sur cette base, un modèle de pratiques et d'aptitudes littéraciées d'enfants de 5 et 6 ans, ancré théoriquement et empiriquement, est élaboré. Les caractéristiques des processus de co-construction pouvant aider les enfants dans l'acquisition de ces aptitudes sont identifiées. Cette analyse n'a pas pour objet l'étude d'enfants issus de familles défavorisées, ni le contexte d'acquisition au sein de ses familles, ni l'étayage scolaire qui pourrait leur être octroyé. Les résultats de l'étude présentée ici peuvent toutefois contribuer au développement de l'action professionnelle du personnel enseignant de l'école enfantine en matière d'acquisition d'aptitudes langagières scolaires de ces enfants.

Pour atteindre son objectif, la présente étude combine des approches linguistiques et sociologiques. A la linguistique, elle emprunte les concepts de description des aptitudes langagières en littéracie (notamment Feilke 2001, Quasthoff 2011, Richter & Christmann 2002, Saada-Robert 2000). La compréhension de l'inégalité en matière de formation et de sa reproduction repose sur les théories sociologiques (notamment Bourdieu 2001, Büchner 2005, Lahire 1993, Luke 2003). D'autres conceptions centrales – le langage en tant qu'action (notamment Halliday 1973, Hymes 1974, Knoblauch 2013, Sacks 1992), la famille et l'école considérées comme des contextes d'acquisition langagière distincts (notamment Büchner 2005, Heller 2012, Hurrelmann 2004, Lahire 1993 & 1995) – sont étayées par les deux disciplines. Ces approches sont complétées par des théories socio-constructivistes de l'acquisition langagière (Bruner 2002, Quasthoff 2007, Tomasello 1999, Veneziano 2005, Wygotski 1934 [1986])¹³⁹.

1.3 Définition de l'objet : la littératie

La présente étude a pour objet les contextes familiaux d'acquisition, en particulier les pratiques langagières, et les aptitudes langagières d'enfants de 5 et 6 ans. Dans l'optique d'une didactique de la langue « rationnelle » (Bourdieu & Passeron 1971, p. 88), l'étude ne s'intéresse toutefois pas à toutes les pratiques et aptitudes langagières, mais braque le projecteur sur celles qui jouent un rôle particulièrement important dans les processus de formation scolaire (Lahire 1993). D'une manière générale, ces pratiques et aptitudes sont désignées comme « littéraciées ». La « littératie » n'étant pas un concept scientifiquement étayé mais un terme générique recouvrant des contenus hétérogènes (Thévenaz-Christen 2011, p. 3), il faut définir ce que l'on entend précisément par là.

Le modèle de littératie¹⁴⁰ propre à cette étude distingue au plus haut niveau entre l'usage communicatif et l'objectivation métacommunicative du langage (Wygotski 1934 [1986]). L'usage du langage est lui-même différencié entre la « scripturalité conceptuelle » (« *konzeptionelle Schriflichkeit* ») et celle portant sur le médium (Koch & Österreicher 1994). L'usage scriptural-conceptuel du langage comprend deux groupes d'activités langagières ou d'unités discursives globalement structurées (Quasthoff & Kern 2007) : des descriptions d'une part et d'autre part d'autres activités langagières scolaires. Les descriptions se subdivisent elles-mêmes en descriptions portant sur le monde réel (« efférentes ») et fictionnel de type esthétique (Rosenblatt 2004). Les autres activités langagières familières au monde scolaire forment une catégorie réunissant les activités d'exposition, d'explication et

¹³⁹ Les bases théoriques sont développées au chap. 5.1 de la thèse.

¹⁴⁰ Ce modèle est étayé au chap. 2 de la thèse, où sa genèse est également exposée en détail.

d'argumentation. Cette différenciation progressive aboutit à un modèle de la littératie en cinq dimensions : 1. L'activité langagière de type description du monde « réel », 2. L'activité langagière de type fictionnel, 3. Les autres activités langagières de type scolaire, 4. Le langage désignant le médium scriptural, et 5. L'objectivation du langage. Le modèle est représenté graphiquement comme suit :

Littératie				
Usage du langage en tant que média (pour l'apprentissage)				Objectivation du langage
Scriptural-conceptuel			Scriptural-médial	
Description		Autres usages scolaires		
Réel	Fictionnel			

Illustration 1 : Le modèle de littératie de la présente étude

D'après Barton (2007), la littératie a une face sociale et une face individuelle. Elle met en jeu tant des processus sociologiques intersubjectifs que des ressources psychologiques intrasubjectives (Barton 2007, p. 34 ss.¹⁴¹ ; cf. Wygotski 1934 [1986]). Dans ce sens, le modèle de littératie de cette étude est utilisé pour classer aussi bien des pratiques que des aptitudes littéraciées. Le cadre de référence conceptuel commun permet d'analyser les relations entre les deux faces de la littératie.

Cette clarification nous permet de définir l'objet de la présente étude. Celle-ci porte sur les aptitudes en littératie d'enfants de 5 et 6 ans et sur les conditions d'acquisition de ces dernières au sein de leurs familles (en particulier au niveau des pratiques littéraciées). On entend par « aptitudes » les ressources individuelles que les enfants mettent en œuvre dans le cadre de situations de communication spécifiques. Les « pratiques » sont des activités langagières typiques et récurrentes. Sont désignées comme « littéraciées » les pratiques et aptitudes remplissant un ou plusieurs des critères suivants :

- Elles servent en tant qu'activité langagière orale (médium oral) à la *co-construction de sens complexe, transcendant la situation* (en particulier dans le cadre de la description du monde réel, de la production en lien avec les fictions, la production de consignes, d'explications et d'argumentations). Elles satisfont en cela aux *exigences de la variété langagière des standards de l'écrit* (réduction du contexte, monologisme, caractère explicite, correction).
- Elles servent en tant qu'activité langagière écrite (médium) au *codage ou au décodage de sens au moyen de systèmes de signes conventionnels* (symboles et écriture).
- Elles servent à *l'objectivation du langage* et à la mise en place d'un accès réflexif et théorique au langage et au monde.

2. Problématique et structure

Problématique

La recherche s'intéresse aux contextes familiaux d'acquisition de la littératie chez des enfants de 5 et 6 ans. Partant de la prémisse que l'acquisition d'aptitudes littéraciées est déterminée en premier lieu par les conditions et les processus en jeu au niveau précis de l'activité concrète, la présente étude décrit la diversité des cultures littérales familiales et leurs liens avec les aptitudes littérales des enfants. Dans ce but, les *questions de recherche* suivantes se posent :

1. Quelles sont les *conditions cadres* des familles étudiées ? En quoi se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
2. Comment les *cultures littérales familiales* sont-elles constituées ? Quelles sont les offres littéraciées en présence ? Quelles sont les pratiques y relatives ? En quoi les cultures familiales se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?

¹⁴¹ Les deux dimensions doivent en outre être comprises comme historiques (onto ou sociogénétiques), dans une perspective diachronique (Barton 2007, p. 34 ss.).

3. Quelles *aptitudes en littéracie* les enfants donnent-ils à voir dans leur *contexte familial* ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
4. Quelles *aptitudes littérales* les enfants révèlent-ils en *situation d'observation scolaire standardisée* ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?
5. Quels sont les *liens* entre les conditions familiales, les cultures familiales en littératie et les aptitudes littérées des enfants pris individuellement ? En quoi ces liens se ressemblent-ils et se distinguent-ils d'une famille à l'autre ?

Un grand nombre de facteurs influencent l'acquisition d'aptitudes en littératie dans un cadre préscolaire. Afin de limiter cette complexité et de pouvoir formuler certaines observations au sujet des liens entre contexte familial d'acquisition langagière et aptitudes des enfants, nous avons effectué notre enquête auprès de familles connaissant des conditions comparables, à savoir des familles de la classe moyenne instruite.

Structure

Pour décrire et comprendre la littératie au sein des familles, les approches méthodologiques doivent être capables de saisir les pratiques et aptitudes littérées en situation et dans leur processus. Dans le présent projet, les données sont récoltées lors de visites dans les familles, d'entretiens et par le biais d'un test standardisé des capacités en littéracie. Ces données sont analysées du point de vue des questions de recherches exposées plus haut. Le cadre familial est décrit dans un premier temps sur la base d'informations et d'observations. Puis la culture littérée familiale est reconstruite de manière approfondie sur la même base, à la lumière d'une analyse des contenus et des formats d'interactions. Le système de catégorisation des pratiques littérées est élaboré par induction dans le cadre de l'exploitation des données, à partir de cinq dimensions de la littératie établies par déduction. Enfin, les conversations entre enfants et chercheurs sont exploitées en analysant des séquences : d'abord une sélection d'interactions audiographiées, où les enfants ont l'initiative des thèmes abordés, issues du contexte familial, puis des séquences vidéographiées du test standardisé des aptitudes littérées des enfants effectué à l'école enfantine, sous la direction des chercheurs. Les échanges sont considérés comme des unités séquentielles complexes formant un tout et sont étudiés dans la perspective de mettre en évidence les caractéristiques des interactions et des aptitudes littérées. Chacune de ces analyses partielles est menée en fonction d'un cas et se conclut par une comparaison de cas. Enfin, les résultats des analyses partielles sont triangulés dans le but d'étudier les relations entre les contextes d'acquisition au sein des familles et les aptitudes acquises par les enfants. Les comparaisons et les triangulations sont réalisées en fonction des cinq dimensions de la littératie. Le schéma suivant permet de visualiser la structure de l'exploitation des données :

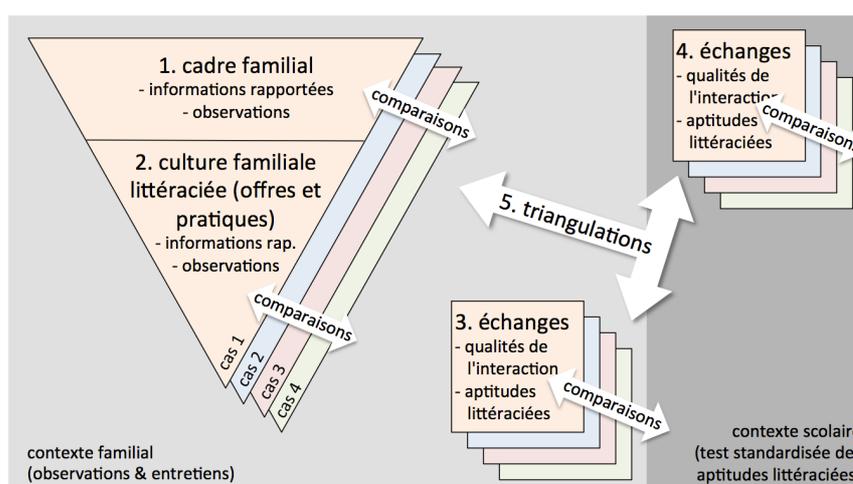


Illustration 2 : Structure de l'étude

Ensuite, sur la base des résultats obtenus, des hypothèses pour promouvoir la littératie à l'école enfantine sont formulées.

3. Condensé des résultats

Les réponses aux cinq questions traitées, dans la présente étude, de manière empirique sont résumées ci-après. Certains résultats sont ensuite présentés et discutés de manière approfondie (au chap. 4).

Question 1:

Quelles sont les conditions cadres des familles étudiées? En quoi se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?

Les quatre familles se ressemblent en bien des points : dans tous les cas, les mères ont une formation de niveau tertiaire ; elles travaillent au maximum à 50% (ou sont encore en formation), sont responsables (seules ou de manière prépondérante) des tâches domestiques et parlent (exclusivement ou non) le suisse-allemand à la maison. Trois familles disposent de revenus et de conditions de logement confortables ou supérieures à la moyenne. Trois enfants ont un frère ou une sœur ; ils sont bien intégrés à l'école enfantine et sont régulièrement pris en charge par de tierces personnes. Trois des pères ont une autre langue première que le suisse-allemand mais le parlent à domicile, exclusivement ou non. Les différences marquantes de l'une ou de l'autre des familles portent sur les aspects suivants : la fratrie (Jana est enfant unique) ; la distribution des rôles au sein de la fratrie (la sœur de Victor est pour lui une concurrente, le frère de Boris est un modèle supplémentaire) ; la prise en charge par des tiers (seul Boris n'est pas régulièrement pris en charge par des tiers) et la situation financière (la famille de Lena dispose d'un petit revenu). Du point de vue de la formation et de l'activité professionnelle des parents, des conditions de logement, du revenu et des langues parlées, toutes les familles peuvent être caractérisées comme de petites familles, germanophones, de la classe moyenne instruite (la famille de Lena représentant une exception quant à sa situation économique). Une prise en considération plus nuancée fait apparaître des différences quant au travail professionnel, au travail domestique et à la situation linguistique. Les constellations et les qualités des relations familiales sont spécifiques à chaque famille.

Question 2:

Comment les cultures littéraciées familiales sont-elles constituées ? Quelles sont les offres littéraciées en présence ? Quelles sont les pratiques littéraciées ? En quoi les cultures familiales se ressemblent-elles et se différencient-elles ?

Les *offres en littérature* des quatre familles se distinguent nettement les unes des autres, de manière surprenante étant donné la similitude des conditions générales. Si les médias imprimés sont présents partout, l'offre est, par comparaison, très diversifiée chez Jana et Victor alors qu'elle est beaucoup plus limitée chez Boris. Il en va tout autrement des médias électroniques : si Boris et Lena ont des médias audio dans leur chambre et ont accès aux films vidéo et à l'ordinateur, chez Jana et Victor, l'usage de médias audio est restreint au salon. La famille de Jana recourt régulièrement à des offres éducatives et culturelles publiques variées, celle de Lena occasionnellement et celles de Victor et Boris plutôt ponctuellement. On constate en conséquence de grandes différences dans la diversité et l'accès a) aux médias imprimés, b) aux médias électroniques et c) dans l'usage des offres publiques de formation. Les offres littéraciées des quatre familles sont ainsi spécifiques à chacune d'elles. Les *pratiques littéraciées* varient également d'une famille à l'autre. Les différences sont moindres s'agissant des descriptions portant sur les objets du monde réel, sur le monde fictionnel, et des autres usages scolaires du langage. Elles sont significatives dans toutes les familles et même particulièrement développées dans certains cas (autres usages scolaires chez Victor, descriptions portant sur les objets du monde réel chez Victor et Boris, description sur le monde fictionnel chez Lena). Les différences sont plus importantes en ce qui concerne les pratiques scripturales au niveau du médium et de l'objectivation du langage (toutes deux importantes chez Jana et peu représentées chez Boris). On notera également des différences au niveau des pratiques de production : fortement présentes chez Lena, elles le sont beaucoup moins chez Victor et Boris. Un profil propre à chaque cas peut être établi en fonction des pratiques littéraciées, faisant apparaître des différences plus marquées quant aux pratiques scripturales portant sur les médias, d'objectivation de la langue et de production langagière. Les pratiques en lien avec les descriptions portant sur le monde réel, le langage proche de celui de l'école et la réception diffèrent moins. Sans surprise, on constate des *rappports* entre

offres et pratiques littéraciées : chez Jana, entre l'offre de médias imprimés et l'importance des pratiques langagières scripturales en lien avec les médias et des pratiques réflexives ; chez Victor entre l'offre de médias imprimés (nombreux ouvrages techniques et encyclopédiques) et l'importance des pratiques réceptives et de production de descriptions portant sur le monde réel ; chez Boris entre une offre de médias imprimés assez réduite et un faible développement des pratiques portant sur les médias et enfin, chez Lena, entre une offre de médias globalement équilibrée (nombreuses histoires audiovisuelles) et des pratiques en lien avec la fiction importantes.

Question 3:

Quelles aptitudes en littéracie les enfants donnent-ils à voir dans leur contexte familial ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?

On trouve dans les quatre familles de multiples références à chacune des cinq dimensions de la littératie. Alors que les aptitudes en lien avec les descriptions du monde réel et les autres aptitudes scolaires se rencontrent chez tous les enfants et sont en général fort développées, les trois autres dimensions sont moins présentes, voire inexistantes chez certains enfants (pratiques en lien avec la fiction et d'objectivation de la langue chez Victor, scripturales en lien avec les médias chez Boris). Le caractère moins partagé de ces dimensions se retrouve dans les quatre cas. Cependant, les profils des enfants sont comparables non seulement par rapport à l'importance des cinq dimensions mais aussi par certains aspects plus précis de ces dimensions. Sur ce plan-là également, les profils présentent des similitudes et des différences (cf. la vue d'ensemble au chap. 4). Il est donc possible d'établir pour tous les enfants des profils d'aptitudes individuels qui se différencient, sur le plan des dimensions, par l'importance des aptitudes en lien avec la fiction, les activités se centrant sur les dimensions scripturales des médias et d'objectivation, et sur le plan des aspects plus précis, par une multitude de points spécifiques. Les quatre profils manifestent des aptitudes élevées concernant les dimensions description en lien avec le monde « réel » et les autres aptitudes de type « scolaire » ainsi que leurs différenciations au plan des aspects plus précis.

Question 4:

Quelles aptitudes littérales les enfants révèlent-ils en situation d'observation à l'école ? En quoi leurs aptitudes se ressemblent-elles et se distinguent-elles ?

Le test standardisé de lecture montre que l'ensemble des dimensions des aptitudes littéraciées sont nettement ou fortement marquées chez tous les enfants. A la différence des séquences familiales, aucune dimension n'apparaît comme fortement marquée chez tous les enfants : même les aptitudes portant sur la description ciblant les objets du monde réel ou les autres aptitudes langagières de type scolaire varient de cas en cas. La présence nette ou prononcée des cinq dimensions débouche sur quatre profils spécifiques. Au niveau des aspects des différentes aptitudes, d'autres similitudes et différences apparaissent (cf. la vue d'ensemble au chap. 4). Même dans les conditions plus homogènes du test de lecture, les quatre enfants laissent entrevoir des profils d'aptitudes individuels nettement différenciés. La préstructuration par le livre d'images ainsi que la procédure appliquée contribuent cependant à une forte présence des aptitudes en lien avec la fiction, scripturales-médiales et/ou réflexives chez les quatre enfants. Les aptitudes à parler du monde réel et les autres aptitudes langagières scolaires sont moins manifestes et moins différenciées sur le plan des aspects. Les *différences liées à l'âge* n'apparaissent pas dans les profils d'aptitudes mais dans les profils d'interactions : Jana et Boris, les deux plus âgés, ont près de deux ans d'école enfantine derrière eux et vont bientôt commencer la première année primaire. A la différence de Victor et de Lena, ils ont endossé le rôle de l'écolier lors de l'évaluation du niveau de lecture et ont fait preuve dans l'entretien d'une attitude nettement plus réactive que dans le contexte familial. Boris montre moins d'aptitudes scripturales-médiales pour accomplir les tâches de lecture données ; il a montré davantage de retenue, et a donc moins mobilisé ses atouts.

Question 5:

Quels sont les liens entre les conditions familiales, les cultures familiales en littératie et les aptitudes littéraciées des enfants pris individuellement ? En quoi ces liens se ressemblent-ils et se distinguent-ils d'une famille à l'autre ?

Dans les trois pondérations (des pratiques littéraciées, des aptitudes identifiées dans les séquences interactives en famille et des aptitudes lors du test de lecture), la distribution des cinq dimensions de la littératie, spécifique à chaque cas, correspond en grande partie. En d'autres termes : chez tous les enfants, des rapports apparaissent clairement entre les pratiques familiales, les aptitudes en contexte familial et scolaire. Ce constat surprend dans sa netteté¹⁴². Il confirme l'importance fondamentale du vécu quotidien en famille pour l'acquisition de la littératie ainsi que la spécificité et la stabilité transversale des aptitudes littéraciées. Pour des raisons méthodologiques, il n'est pas possible, dans le cadre de cette étude, de faire des affirmations empiriquement fondées sur les liens entre les profils d'aptitudes des enfants et d'autres conditions cadres familiales. La comparaison montre toutefois l'importance de certains facteurs. Le corpus relativement homogène de données concernant des enfants issus de familles de la classe moyenne instruite laisse apparaître, pour chaque cas individuel, une grande congruence et, d'un cas à l'autre, une nette variation des pratiques et des aptitudes littéraciées. Il n'est pas possible d'établir des relations pertinentes entre les profils littéraciés des enfants et leurs caractéristiques biologiques (genre et âge), les caractéristiques structurelles des familles (situation économique, niveau d'instruction et activités professionnelles des parents) et les caractéristiques générales des cultures familiales en termes d'éducation (implication pédagogique des deux parents, participation des enfants aux décisions). En revanche, les constellations de relations (entre enfants et parents) et les expertises des modèles (parents, frères et sœurs plus âgés), combinées à l'offre de médias (imprimés et/ou électroniques, accès, usage réceptif seulement ou également productif) et aux situations linguistiques (mono ou plurilinguisme) devraient jouer un rôle dans la formation de profils spécifiques. Ces conditions cadres familiales influencent la forme et l'importance des pratiques littéraciées et, partant, la structuration des opportunités d'acquisition de ces aptitudes ainsi que le moment de l'apprentissage dans le domaine de la littératie.

4. Discussion

Dans ce dernier chapitre, certains résultats sont présentés plus en détail et discutés de manière plus approfondie. Ils concernent : au niveau des conditions cadres des familles, le rôle des pères et des frères et sœurs au sein de la famille ; de celui des cultures de la formation, le répertoire de pratiques littéraciées propres aux différents cas, l'usage des médias électroniques, l'importance des pratiques de production langagière et la pratique du plurilinguisme ; au niveau des aptitudes littéraciées, les ressources des enfants de 5 et 6 ans. Deux autres thèmes sont également traités : l'objectivation du langage (en tant que pratique familiale et aptitude des enfants) et l'importance des processus de co-construction (entre enfants et chercheurs). Le chapitre se clôt sur la formulation d'hypothèses visant à promouvoir les aptitudes littéraciées à l'école enfantine.

Conditions cadres des familles

Dans notre échantillon, les *quatre pères ont des rôles très différents* au sein de leurs familles respectives. Compte tenu de l'importance élevée de l'offre et des pratiques de proximité dans l'acquisition de la littératie, il apparaît plausible que Boris et Victor aient bénéficié, dans leur vie quotidienne au sein de leur famille, de conditions moins favorables que Jana et Lena, et ce à deux niveaux : d'une part, parce que leurs modèles de même sexe (masculin) sont moins disponibles et, d'autre part, parce que les filles peuvent accumuler quotidiennement des expériences vécues avec leurs *deux* modèles (celui de même sexe et le complémentaire) et ont ainsi davantage de possibilités de s'identifier à leurs mères ou à leurs pères ou alors de se distinguer d'eux. La *fratrie* constitue une deuxième condition cadre d'une importance présumée élevée : une famille de plusieurs enfants offre davantage d'occasions

¹⁴² Le fait que l'estimation des données familiales – les analyses générales en fonction de la forme et les analyses approfondies de séquences – débouchent sur des profils comparables s'explique en partie par la méthode choisie (traitement des mêmes données au moyen de procédures différentes). La correspondance avec les analyses des séquences de test de lecture montrent cependant que l'on retrouve les mêmes rapports entre des données indépendantes.

pour s'identifier ou se différencier ainsi que pour assumer différents rôles. Ces constatations peuvent contribuer à expliquer le rapport entre la présence d'un ou deux frères et sœurs et les aptitudes langagières et littéraciées des enfants (Stamm 2012, Sylva et al. 2011). Comme le montre l'exemple de Jana, la présence ou l'absence de frères et sœurs n'est toutefois pas un facteur déterminant de l'acquisition de la littératie. Les rôles des parents et de la fratrie ainsi que leur constellation familiale semblent avoir de l'importance dans le développement des pratiques et l'acquisition des aptitudes littéraciées. Il ne faut pas prendre en considération les seules positions structurelles au sein des systèmes familiaux, mais aussi le caractère harmonieux ou conflictuel des rapports entre les individus ainsi que les processus mêmes d'identification et de différenciation au moment présent. Il n'a pas été possible d'attester de ces mécanismes sur la base de la présente étude, mais ils ont permis d'affiner les hypothèses y relatives.

Cultures littéraciées familiales

Les résultats de la présente étude montre d'une part que les *cultures littéraciées* de ces quatre familles de la classe moyenne instruite sont très vastes. Dans un cas, seulement (celui de Boris), l'une des dimensions (l'usage langagier en lien avec les médias scripturaux) est faiblement représentée. Chez les trois autres enfants, l'ensemble des dimensions sont nettement ou fortement présentes. D'autre part, les résultats font apparaître une étonnante hétérogénéité des cultures littéraciées familiales. L'importance relative des cinq dimensions dessine dans chaque cas un profil contrastant avec les autres cas. Ces résultats confirment et précisent ceux de différentes autres études sur la diversité et la spécificité des contextes familiaux d'apprentissages : les familles d'une même couche sociale ne forment pas des groupes homogènes. Seules leurs conditions spécifiques ainsi que l'histoire, la constellation familiales, les orientations et les manières d'agir des acteurs définissent les cultures littéraciées familiales (Cairney 2005, Heath 1983, Kuyumcu 2006, Pahl 2002, Pahl 2013, Teale 1986).

Mais la comparaison des quatre familles fait aussi apparaître des points communs pouvant être réunis dans un répertoire de base (hypothétique mais ancré empiriquement) des pratiques en littératie d'enfants de 5 et 6 ans au sein de familles de la classe moyenne instruite. Les pratiques¹⁴³ observées dans au moins trois familles (souvent les quatre) sont représentées dans le tableau ci-après. En haut figure les catégories d'analyse, au milieu les désignations et caractérisations des dimensions et en bas les pratiques elles-mêmes.

¹⁴³ On entend par pratiques des actes récurrents et exemplaires observés à plusieurs reprises.

Pratiques littéraciées				
Usage du langage comme média (d'apprentissage)				Objectivation du langage en tant qu'objet
Scriptural-conceptuel			Scriptural-médial	
Description		Autres pratiques scolaires (instruire, expliquer, argumenter)		
Réel	Fictionnel			
Rendre compte Décrire par le langage l'univers réel distant	Raconter Décrire par le langage l'univers fictif	Instruire ¹⁴⁴ Gérer par le langage des activités pratiques Expliquer Transmettre des connaissances par le langage Argumenter Défendre son propre point de vue	Conserver et reconstituer Coder visuellement l'information (symboliquement et scripturalement)	Explorer le langage Traiter le langage, l'écrit et les médias en tant qu'objets
Décrire des événements passés Décrire des événements futurs ou possibles Décrire son propre univers intérieur Reconstituer des savoirs médiatisés et les converser médiatiquement	Mettre en scène des univers fictifs Ecouter des histoires racontées et raconter des histoires Parler des histoires Reconstituer des histoires médiatisées et les converser médiatiquement	Comprendre et donner des consignes isolées Commenter des faits Motiver des faits et des procédures Formuler des questions et des suppositions par rapport à des faits Evaluer les explications des autres Négocier des activités communes Justifier et défendre son point de vue	Utiliser les médias imprimés de manière fonctionnelle Conserver et représenter l'information au moyen de signes conventionnels Conserver et reconstituer l'information au moyen d'une écriture conventionnelle	Utiliser d'autres langues et variétés de langues Jouer et expérimenter avec le langage, l'écrit et les médias Thématiser des phénomènes langagiers, scripturaux et médiaux

Illustration 3 : Les pratiques littéraciées générales d'enfants de 5 et 6 ans dans des familles de la classe moyenne instruite (attestées plusieurs fois dans au moins 3 cas, souvent dans tous les 4).

Ces pratiques font partie intégrante des quatre cultures familiales étudiées. On peut considérer qu'elles ont une importance pour la réussite de l'apprentissage dans le cadre de la « forme scolaire » (Thévenaz-Christen 2005), qu'elles ne sont pas présentes dans la même proportion au sein de familles défavorisées (Heller 2012) et qu'elles devraient par conséquent être rendues systématiquement accessibles à tous les enfants au niveau de l'école enfantine, ceci dans le sens de promouvoir une didactique de la langue « rationnelle » (Bourdieu 2001).

Par rapport aux cinq dimensions de la littératie, les cultures littérales des quatre familles sont complètes et leurs différences graduelles. Les contrastes les plus forts apparaissent en fonction de deux critères : *l'usage de médias électroniques* et *l'importance des pratiques de production langagière*. Deux profils se distinguent de manière particulièrement nette: dans la famille « cinéophile » de Lena, les médias audiovisuels et la production de « textes » de toutes sortes jouent un rôle important alors que Victor, qui

¹⁴⁴ L'action « instruire » n'est largement attestée que par la production ou la réception de consignes isolées (dialogiques et non globalement structurées).

vit dans une famille « bibliophile », n'a qu'un accès limité aux autres médias et a plutôt été initié à recevoir correctement des « textes » qu'à en produire lui-même. Les résultats de la présente étude montrent qu'une présence et un usage plus marqués des médias électroniques ne vont pas limiter le répertoire des pratiques littéraciées mais vont au contraire plutôt l'enrichir.

L'étude du *plurilinguisme au sein des familles* débouche sur un autre constat intéressant. Dans deux des quatre familles, plusieurs langues sont présentes dans la vie quotidienne : la mère de Victor ne parle pas seulement l'allemand avec les enfants mais aussi souvent le croate, qui est la langue que Victor a le plus parlée dans les premières années de sa vie. Chez Jana, les deux parents parlent allemand, mais le père produit parfois des interférences qui sont thématiques par la mère. La langue première du père est l'amharique, qu'il parle au téléphone ou lors de visites. En s'appuyant sur l'hypothèse des contrastes (d'après Apeltauer 2003, Schader 2000), on pourrait admettre que la dimension de l'objectivation du langage devrait être particulièrement prégnante dans les profils des deux enfants. Mais ce n'est le cas que chez un enfant : chez Jana, les deux profils – pratiques et aptitudes – sont particulièrement marqués dans ce domaine, ce en quoi elle se distingue des trois autres enfants, alors que cette dimension est insignifiante dans le profil de Victor (pratiques et aptitudes lors du test de lecture) voire non attestée (pratiques dans la séquence familiale). L'usage de plusieurs langues dans la vie quotidienne de la famille semble avoir effectivement un potentiel particulier pour l'acquisition d'aptitudes à l'objectivisation du langage, mais ce potentiel doit se traduire dans les pratiques métalinguistiques au niveau des processus interactifs (Oomen-Welke 2003, Quasthoff 2012).

Aptitudes littéraciées

Quelles *aptitudes littérales* sont attestées chez des enfants de 5 et 6 ans issus de familles de la classe moyenne instruite ? Il n'est pas possible de tirer des conclusions générales en se fondant sur quatre études de cas. Mais la comparaison des cas peut permettre de tracer des pistes pour formuler des hypothèses. Le tableau ci-après présente les aptitudes littéraciées qui ont pu être reconstruites dans les analyses de séquences d'entretien au sein des familles et/ou des tests de lecture chez au moins trois enfants (souvent chez les quatre) :

Aptitudes littéraciées				
Usage du langage comme média (d'apprentissage)				Objectivation du langage en tant qu'objet
Scriptural-conceptuel		Autres activités scolaires (instruire, expliquer, argumenter)	Scriptural-médial	
Description				
Réel	Fictionnel			
Thématiser des événements distants	Mettre en scène des univers fictifs	Suivre ou donner des consignes isolées concernant des activités ¹⁴⁵	Utiliser les médias imprimés de manière fonctionnelle	Jouer et expérimenter avec le langage
Thématiser des activités futures	Comprendre des histoires lues par quelqu'un	Expliquer et commenter des faits et des manières de procéder	Comprendre des symboles	Thématiser des phénomènes scripturaux (également discursifs)
Thématiser des pensées et des sentiments	Parler des histoires	Négocier, motiver et évaluer des points de vue et des manières de procéder	Avoir des connaissances du sens de séquences écrites	Thématiser à propos de médias
Reconstituer des connaissances techniques à partir de médias	Reconstituer des connaissances sur les histoires à partir de médias		Connaître les caractéristiques de l'écriture	
			Décoder des signes conventionnels	

Illustration 4 : Aptitudes générales d'enfants de 5 et 6 ans issus de familles de la classe moyenne instruite (attestées dans au moins dans trois cas, souvent dans tous les quatre, dans au moins une situation d'entretien, souvent dans les deux)

Comme on peut le voir, la distribution des aptitudes littéraciées est avérée dans les cinq dimensions. Il ressort en outre de la triangulation des analyses des entretiens avec les familles et des tests de lecture que les profils d'aptitudes des enfants sont étonnamment stables et transversaux aux situations, et peuvent donc, sur la base des appréciations faites dans le cadre de la présente étude, être compris comme des ressources individuelles. Sur cette base, les conclusions suivantes peuvent être tirées, en relation avec différents travaux reflétant l'état de la recherche :

- Les enfants de 5 et 6 ans disposent, selon le contexte, d'aptitudes de co-construction d'unités discursives globalement structurées respectivement des « textes oraux » : plus différenciées et faisant preuve de plus d'initiative dans les comptes rendus, le langage traitant de fictions et l'explication, moins développées dans l'argumentation et à l'état d'ébauches lorsqu'il s'agit d'instruire (notamment Heller 2012, Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008, Préneron & Vasseur 2008, Quasthoff 2007).
- Ils disposent d'aptitudes scripturales de base concernant les médias: ils peuvent utiliser des médias imprimés de manière fonctionnelle, connaissent la signification de l'écriture, comprennent les symboles connus, reconnaissent les caractéristiques de l'écriture et certaines lettres et décodent les premiers mots (notamment Paris 2011, Saada-Robert 2000).
- Ils peuvent thématiser des phénomènes à différents niveaux de la langue (déroulement du discours, activités langagières, sens des mots, formulations, lettres graphiques, leurs propres connaissances et aptitudes langagières) (Andresen & Funke 2003, Stude 2013).

Pratiques et aptitudes d'objectivation du langage

Comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres, on entend, dans la présente étude, la littératie comme pratique et ressource d'un langage « scriptural-scolaire » (Lahire 1993, p. 41).

¹⁴⁵ On entend par « instruire » la transmission (essentiellement dans les entretiens familiaux) et l'observation de consignes (essentiellement dans les tests de lecture) attestés dans plusieurs cas.

L'objectivation du langage permet aux enfants de construire un accès réfléchi au monde par l'intermédiaire des mots et, partant, de mieux contrôler et de mieux prendre conscience de leurs propres pensées et activités (Vygotski 1934 [1986]). Ces aptitudes sont fondamentales pour la réussite scolaire : parce qu'à l'école, premièrement, de nombreux objets d'enseignement ne sont pas immédiatement présents mais doivent être représentés et traités à l'aide d'outils linguistico-cognitifs (Lahire 1993, Thévenaz-Christen 2005) et, deuxièmement, parce que les enfants ne peuvent pas agir spontanément et en suivant leur propre intérêt mais doivent participer aux activités scolaires en suivant les plans et les consignes des enseignants (Thévenaz-Christen 2005, Vygotski 1935 [1995]). Pour ces raisons, les aptitudes à objectiver le langage (et l'écrit) sont d'une importance particulière pour la réussite scolaire à long terme comme pour la première socialisation scolaire à l'école enfantine. Il ressort de l'analyse approfondie de la dimension d'objectivation du langage sous ses différents aspects que, premièrement, les cultures littéraciées des familles se distinguent très nettement du point de vue des pratiques d'objectivation du langage ; deuxièmement, les profils de ces pratiques ont clairement un rapport avec a) les aptitudes littéraciées des enfants et b) leurs aptitudes à objectiver le langage ; troisièmement, ces pratiques semblent faciliter d'autant plus l'acquisition si elles s'ancrent dans les discussions quotidiennes au sein de la famille (dans ce cas, le plurilinguisme s'avère être une ressource supplémentaire) ; quatrièmement, les enfants de 5 et 6 ans thématisent les phénomènes linguistiques à tous les niveaux de langage, les phénomènes pragmatiques d'une part et ceux objectivés par l'écrit d'autre part semblant être d'un accès légèrement plus facile que les phénomènes lexico-grammaticaux, plus abstraits. Si l'on admet que les aptitudes d'objectivation du langage ont une fonction clé dans la construction d'un accès scolaire scriptural au monde et à sa propre pensée (Lahire 1993, Vygotski 1934 [1986]), et sachant que les pratiques d'objectivation du langage ne sont pas présentes dans la même proportion au sein de toutes les familles (Heller 2012), la mise en place de situations scolaires créant des opportunités pour l'apprentissage de ces aptitudes au sens d'une pédagogie rationnelle (Bourdieu & Passeron 1971) revêt une grande importance.

Processus de co-construction dans les discussions entre enfants et chercheurs

Comme le montrent nettement les résultats de l'étude des caractéristiques de l'interaction, les quatre enfants disposent d'*aptitudes interactives* remarquables. Il n'est toutefois pas possible d'évaluer, sur la base des données disponibles, si une telle expertise peut être considérée comme généralement présente dans cette classe d'âge ou s'il faut la considérer comme résultant de contextes d'apprentissage particulièrement favorables. Il ressort des recherches de Quasthoff & Kern (2007), Morek (2012) et Heller (2012) que les modèles discursifs parentaux peuvent varier considérablement d'une famille à l'autre. Il convient donc d'admettre que les ressources interactives des enfants qui dépendent de leur expérience familiale varient également. Les résultats de la présente étude permettent d'identifier différents phénomènes interactifs qui pourraient revêtir une importance particulière pour la promouvoir le développement du langage.

Les *modèles d'action*, au sens du concept de « format » considéré en tant qu'« interactions répétées de manière routinière dans le cadre desquelles [les adultes et les enfants] font certaines choses ensemble » (Bruner 1983 [2002], p. 114), sont souvent liés à davantage de prise d'initiative et de contrôle ainsi qu'à une production langagière plus riche et différenciée de la part des enfants. Les modèles d'action familiers produisent une préstructuration de l'interaction permettant aux enfants d'endosser des rôles plus actifs et de reconnaître, de comprendre, d'éprouver, de varier et de modifier le thème, les moyens langagiers mais aussi les modèles d'action eux-mêmes. Ces modèles d'action fournissent ainsi un potentiel particulier pour favoriser la participation aux discussions, l'aptitude à s'exprimer par le langage et la littératie (en particulier les aptitudes langagières scripturales et conceptuelles permettant de produire des unités discursives globalement structurées) (Quasthoff & Kern 2007).

Outre les unités qui sont structurées par des modèles d'action, il existe également des *phases de négociation* ouvertes, précisément non préstructurées, liées à une participation plus active, et à un langage plus développé et plus différencié des enfants. Cela se traduit notamment par la planification d'activités futures ou par le développement d'une argumentation et d'une justification de points de vue propres. La construction de ces moyens langagiers à un niveau intrasubjectif, capables de transcender les situations joue un rôle fondamental. De telles phases d'échanges ne se déroulent pas selon un modèle standard mais spécifiquement et, justement, de manière coopérative. Pour les réaliser, les enfants ont précisément besoin de modèles linguistiques, c'est-à-dire des aptitudes à produire des actions langagières comme le compte rendu ou l'argumentation (Quasthoff & Kern 2007) comprenant les routines textuelles y relatives (Feilke

2011b). Les phases de négociations comme opportunités structurées pourraient jouer un rôle particulièrement central pour l'acquisition et le développement de ces ressources.

Enfin, la participation interactive et la production langagière des enfants semblent être également favorisées par leur *expertise thématique* : s'il est question, dans la discussion, de thèmes dont les enfants ont une connaissance exclusive ou particulièrement bonne, ils prennent plus d'initiative et parlent davantage et de manière plus différenciée. Dans la présente étude, cela apparaît notamment dans la comparaison des entretiens en contexte familial ou scolaire : à la maison, les enfants endossaient le rôle d'experts, ils devaient présenter et expliquer leur cadre de vie. Lors du test standardisé de lecture, ils devaient au contraire s'exprimer sur les images et l'écrit d'un livre illustré qu'ils ne connaissaient pas et leur attitude s'est faite plus réservée. Mais même dans ce contexte, les enfants ont participé davantage lorsqu'ils avaient l'occasion de parler de leur propre expérience, de donner des explications ou d'exprimer leur point de vue (Morek 2012, Pontecorvo & Sterponi 2008). Pour favoriser le développement d'aptitudes scripturales conceptuelles telles que le compte rendu, l'explication ou l'argumentation, une attention à l'expertise thématique des enfants devrait faciliter leur participation active et leur offrir une aide à l'apprentissage supplémentaire.

Un dernier point concerne l'importance des *cadres de référence*. Comme l'ont montré Hommel & Meng pour la narration, l'orientation vers un espace de référence commun représente une tâche interactive importante (Hommel & Meng 2007, Tomasello 1999). Les analyses des séquences de la présente étude attestent que de telles réorientations cognitives se produisent souvent en lien avec des phénomènes d'interaction. En d'autres termes : lors des échanges, les participants se montrent mutuellement à quel cadre ils se réfèrent et le passage d'un cadre de référence à un autre est une forme importante de prise d'initiative. Dans la présente étude on peut distinguer les espaces de référence de la situation partagée (l'ici et maintenant), le cadre de vie individuel en distance, de l'univers personnel médiatisé, de la connaissance du monde, du monde représenté par les médias, des mondes imaginaires, de la langue et de la communication. Le passage d'un espace de référence à l'autre devrait jouer un rôle important dans la co-construction de sens partagés. A notre connaissance, il a été, jusqu'ici, peu étudié et peu intégré pour concevoir le développement du langage.

Par rapport aux processus de co-construction, on peut constater que les échanges étudiés entre les enfants et les chercheurs sont influencés par la combinaison de facteurs institutionnels, familiaux, individuels et interactionnels (Prénerons & Vasseur 2008, Pontecorvo & Sterponi 2008, Elias 2009, Hammet Price et al. 2009, Vandermaas-Peeler et al. 2012, Heller 2012) et ne peuvent pas être saisis en occultant cette complexité. La forme concrète des interactions entre adultes et enfants ou entre experts et novices pourrait être fondamentale pour l'acquisition de la littératie (Teale 1986, Lahire 1995, Cairney 2002, Quasthoff & Kern 2007).

Hypothèses concernant la promotion linguistique à l'école enfantine

La famille et l'école enfantine sont des institutions différentes et les conditions spécifiques de la « forme scolaire » (Thévenaz-Christen 2005) ne permettent pas de tirer des conclusions directes pour la promotion linguistique à l'école enfantine à partir des pratiques et interactions familiales. Les retombées de la présente étude pour la didactique du langage ne peuvent donc être formulées qu'en termes d'hypothèses. Sept hypothèses se référant à des aspects plus spécifiques et plus généraux d'une promotion favorable au développement du langage sont posées ci-après. L'école enfantine peut aider tous les enfants à acquérir des aptitudes littéraciées:

1. en mettant en place des situations d'objectivation du langage et en donnant des tâches ciblées pour jouer avec la langue, expérimenter et thématiser des phénomènes liés à l'écriture et à la communication ;
2. en faisant appel à des pratiques de production et de réflexion sur la langue, sur l'écrit et les formes d'expression multimédiales ;
3. en proposant une offre diversifiée et une utilisation intensive et didactique des médias ;
4. en favorisant une utilisation du langage axée sur l'aptitude des enfants à agir dans des situations de communication et en leur offrant la possibilité de comprendre, d'expérimenter des activités langagières et des genres textuels et de développer une activité réflexive à leur propos ;

5. en utilisant un répertoire de pratiques langagières, pointées au sein de familles et qui ont également leur rôle à jouer dans le contexte scolaire, couvrant les cinq dimensions mises en évidence dans la présente étude et mettant particulièrement l'accent sur le développement de pratiques fictionnelles et scripturales médiales, de pratiques d'objectivation du langage, un répertoire adapté aux conditions institutionnelles de l'enseignement et de la communication dans le cadre de l'enseignement, intégré dans les activités langagières de type scolaire (Thévenaz-Christen & Schneuwly 2006) ;
6. en créant de multiples occasions de discussions favorisant la participation active des enfants, le personnel enseignant pouvant inciter les enfants et les aider à produire des actions langagières et des unités discursives globalement structurées (Quasthoff et al. 2011) ;
7. en promouvant un développement du langage s'appuyant sur les pratiques de la vie quotidienne et en introduisant progressivement et de manière ciblée des activités langagières et des genres textuels.

Anhänge (Übersicht)

Befundtabellen (vollständig)

- A. Befundtabelle Literale Angebote
- B. Befundtabelle Literale Praktiken
- C. Befundtabelle Literale Fähigkeiten in familiären Kontexten
- D. Befundtabelle Literale Fähigkeiten bei der Lesestandserhebung

Zwischenprodukte der Auswertungen (Beispiele, Auszüge)

Familienbesuche

- E. Datensatz Boris Familienbesuch
- F. Verlaufsbeschreibung Jana
- G. Feintranskript Victor Familiensequenz
- H. Interaktiver Vollzug Victor Familiensequenz
- I. Sprachliche Binnenstruktur Victor Familiensequenz

Lesestandserhebungen

- J. Feintranskript Lena Lesestandserhebung
- K. Interaktiver Vollzug Lena Lesestandserhebung
- L. Sprachliche Binnenstruktur Lena Lesestandserhebung

Verschiedenes

- M. Transkriptionsrichtlinien
- N. Bilderbuch "Dani hat Geburtstag"

Anhang A: Befundtabelle Literale Angebote

* beim zweiten Analysedurchgang eingetragen

Literale Artefakte

	Jana	Victor	Boris	Lena
raum- und zeitstrukturierende Artefakte (Jana)	<p>Die Mutter hat Jana zum Geburtstag ein Feen-Plakat gestaltet (13BF292)</p> <p>Jana hat einen Pferdekalender in ihrem Zimmer (11-12BF207, 13BF239)</p> <p>Jana hat einen Adventskalender mit 24 Geschenken (von ihren Eltern) in ihrem Zimmer (16B12)</p> <p>Die Familie hat einen weiteren, gemeinsamen Törschen-Kalender (20BTF1378)</p> <p>Die Mutter (?) hat einen Kalender mit Fotos aus dem Familienleben gebastelt. (20BTF1495)</p>	<p>Victor hat in seinem Zimmer einen Globus (37TF298)</p> <p>Er hat eine Europa-Karte als Puzzle (14B228)</p>	<p>Im Wohnzimmer steht ein beleuchteter Globus. (25BTF546)</p> <p>Boris hat in seinem Zimmer einen Wecker (23BTF457)</p>	<p>(keine Belege)</p>
Schriftwerkzeuge (Jana)	<p>Jana hat ein eigenes Pult mit: Etui, Mal- und Zeichenstifte aller Art, Gummis, Spitzer, Pinsel, Stanzapparat, Massstab, Papiere, Dosen, Unterlage, Notizbüchlein, Pultlampe, altem Telefon (11-12BF174, 13BF288)</p> <p>Jana hat ein eingefasstes Schulheft (ihr Geheimschriftheft) (11-12BF275, 13BF149, 15BF153, 16B136, 20BTF1141)</p>	<p>(keine Belege)</p>	<p>Boris hat einen Ordner, in dem er Bild- und Schriftdokumente sammelt (21BTF401, 29BTF538)</p>	<p>Lena hat in ihrem Zimmer einen Tisch mit Unterlage, eine Schachtel mit Stiften (Blei-, Farb- und Filzstifte), einen Spitzer, Klebestreifen zur Verfügung (24BTF394)</p> <p>Auf Lenas Tisch liegen verschiedene Produkte (Postit-Büchlein, Blätter mit Buchstaben und Ziffern, Zeichnung, Bastelarbeiten; 24BTF394)</p>

<p>Printmedien (Jana)</p>	<p>Jana hat ein zweiistöckiges Regal mit ca. 100 Kinderbüchern (Bilder- und Vorlesebücher) in ihrem Zimmer (13BF298) Jana hat zwei Ballettbücher und ein Prinzessin-Lilifee-Buch auf ihrem Altar ausgestellt (11-12BF234, 13BF294) Jana hat Prinzessin-Hefte in ihrem Zimmer. (13BF84) Die Mutter wirft diese Hefte von Zeit zu Zeit weg. (20BTF1232) Auf Janas Pult liegt ein Elfen-Bilderbuch (11-12BF182) Jana kriegt von ihren Eltern zu Weihnachten ein Ballettbuch geschenkt. (20BTF1131) Jana hat einige amharische Bücher geschenkt gekriegt (20BTF753)</p>	<p>Bücher sind Victors Lieblingspielzeug (37TF245) Im Wohnzimmer gibt es viele Bücherregale, darunter auch besondere Regale mit Kinderbüchern (14B34, 14B169, 14B171) Victor hat in seinem Zimmer weitere Kinderbücher (37TF245) Die Kinder haben kroatische Kinderbücher aller Art (37BF592) Victor kriegt von seinen Eltern ein Bildersachbuch geschenkt (22BTF168) Victor malt und schenkt seiner Mutter ein Buchzeichen (37TF64)</p>	<p>Boris hat Bücher in seinem Zimmer (im Regal, hinter einem Vorhang: 29BTF854), z.B. ein Globi-Taschenbuch (23BTF617). Auf Boris Pult liegt ein Liedblatt (ein Katzenlied). (23BTF617) Im Wohnzimmer gibt es ein Regal mit Büchern (darunter ein dickes Buch über den 2. Weltkrieg und ein grosses illustriertes Tierbuch). (25BTF542)</p>	<p>Auf Lenas Tisch und Regal liegen einzelne Printmedien im A4-Format (vermutlich Mal- und Spielbücher) und Karten mit Spielerportraits des lokalen Fussballclubs, aber keine Kinderbücher. (30BTF870)</p>
<p>Bilder, Fotos (Boris)</p>	<p>* Jana hat in ihrem Zimmer Fotos von sich als Baby, Kleinkind und Mädchen (11-12BF195, 20BTF1243) In Janas Zimmer hängen und stehen diverse Bilder (mehrere Postkarten vom Eiffelturm, ein Feenplakat, ein Didl-Bild, ein Bild von Tiger und Bär, ein Pferdekalender; 13BF223) Jana hat einen Kalender mit Fotos der Familie (20BTF1495)</p>	<p>* Victor hat in seinem Zimmer Tierbilder aufgehängt (14B160) Victor hat eine Mappe mit Bildern, die er im KiGa gemalt hat (22BTF840) Im Wohnzimmer steht eine Foto von Victors Schwester (22BTF494)</p>	<p>In Boris Zimmer hängen Bilder von Alois Carigiet (23BTF556) Boris hat einen Foto-Wechselapparat (mit Bildern von Katzen, Reisen, Kindern). (23BTF677) Boris hat eine eigene Fotokamera (21BTF556) Boris darf die Digitalkamera seines Vaters nur unter strenger Anleitung benutzen (29BTF546)</p>	<p>In Lenas Zimmer hängt ein Poster eines Wildkätzchens an der Wand (30BTF869), und auf dem Regal steht eine Foto von (vermutlich) Lena (30BTF870).</p>

Radio, TV (Jana)	Jana darf sich einen Kinderfilm anschauen (20BTF22) Jana darf sich keinen zweiten Film am TV anschauen (20BTF1475)	Victor schaut täglich das Sandmännchen; andere Sendungen darf er sich nicht anschauen (37BF671)	Boris darf nicht einfach so fernsehen (29BTF469) Gelegentlich werden TV-Sendungen zu Sachthemen aufgenommen und später angeschaut (23BTF399)	In Lenas Familie läuft gelegentlich ein Radiosender (mit Musik) im Hintergrund. (26TF546)
Audio, Video (Jana)	Jana bedient die Audio-Anlage im Wohnzimmer, spielt Musik von verschiedenen CDs. (20BTF85) Jana hat sich früher eine Kassette von Peter Råber oft angehört (20BTF841) Jana zeigt uns die Schachtel eines Videofilms über eine Balletttänzerin (15B42) Die Mutter erlaubt Jana nicht, mit uns einen Videofilm (auf DVD) anzuschauen, weil der Vater gerade den Computer braucht (15B59)	Im Wohnzimmer gibt es ein Regal mit Audio-Medien und dort einen Bereich mit Audiomedien für die Kinder (14B51) Die Familie besitzt einen Film von Jim Knopf auf DVD (37TF233) Victor darf sich gelegentlich einen Film ab DVD anschauen (Augsburger Puppenkiste, Walt Disney) (37BF671)	Boris hat in seinem Zimmer eine Kassettenrecorder mit Radio (23BTF457) Boris hat in seinem Zimmer eine Auswahl an Audio-Kindermedien (CDs und Kassetten von Pingu, Globi, Bremer Stadtmusikanten). (23BTF617) Im Wohnzimmer steht eine Audio-Anlage (25BTF576) Boriss Bruder hört sich "Herr der Ringe" als Hörbuch an (23BTF399) Gelegentlich (z.B. bei Krankheit) schaut die Mutter mit den Kindern Videofilme. (23BTF399) Boris hat sich mit seiner Familie den Dokumentarfilm von Nicolas Vanier angeschaut (25BTF333)	Lena hat Audiogeräte zu ihrer Verfügung (Kassettenrecorder im Zimmer: 24BTF66, 30BTF41, Walkman: 24BTF22) Lena hat in ihrem Zimmer verschiedene Audiokassetten (darunter Geschichten) (30BTF76, 30BTF818) Lena besitzt (mind.) eine Videokassette (Cap & Capper: 30BTF76)
Computer (Victor)	* In Janas Familie gibt es einen Computer. Jana darf ihn manchmal benutzen (11-12BF174, 20BTF59)	(keine Belege)	Boris Computerzeit ist limitiert, und gewisse Inhalte seines grossen Bruders (Spiele, Filme) darf er noch nicht verwenden (29BTF367). Boris spielt bei seinem Freund Aurel am Computer. Zuhause schaut er v.a. seinem Bruder beim Spielen zu. (29BTF367) In Boris Zimmer liegt ein Laptop (im Regal versorgt, gehört vermutlich dem Vater)	(keine Belege)

Material für Rollenspiele (Victor)	* Jana hat eine Puppe, einen Puppenwagen und Puppenkleider in ihrem Zimmer. (20BTF1243) Jana hat einen Spiel-Kochherd in ihrem Zimmer (20BTF1243) Jana hat Ballettkleider und -schuhe (13BF27, 15B27) und farbige Bändern zum Tanzen (15B35) in ihrem Zimmer. Jana hat Spielgeld in ihrem Zimmer. (20BTF1446) Jana hat eine Kiste mit (vermutlich) Utensilien zum Verkleiden in ihrem Zimmer (20BTF1243)		Im Wohnzimmer stehen eine Ritterburg, ein Verkaufsladen und ein Puppenbett (14B27)	(23BTF638) Boris benutzt mit seinem Bruder und seinem Vater Google Earth (25BTF438) Boris hat einen Teppich mit Strassen und Gebäuden (zum Spielen mit Fahrzeugen). (21BTF12) Boris hat ein Katzenkostüm (23BTF439) Boris hat sich bei den Grosseltern einen Verkaufsladen und Tiere ausgewählt (23BTF416) Boris spielt nicht gern mit Puppen, er hatte aber früher eine Puppe als Kraftfigur (23BTF416)	Lena hat eine Barbie-Puppe, Stofftiere, eine Schachtel mit (vermutlich) Plastiktieren und eine zweite mit (vermutlich) Puppenkleidern in ihrem Zimmer (30BTF870) Die Mädchen haben Puppengeschirr und Kinder-Gartenmöbel zur Verfügung (26TF974, 26TF1032)
andere Spiel- und Bastelmaterialien (Victor)	* Jana hat ein Schüttelglas mit Eiffelturm (Souvenir) (11-12BF133, 15B141) Jana hat eine Taschenlampe im Zimmer (20BTF1215) Jana hat weitere Spielobjekte in ihrem Zimmer (20BTF1243): - eine Musikkdose - einen Balancierteller mit Kugelbahn	Victor hat im Gartenhaus eigene Werkzeuge; er bastelt dort gerne Schwertler und Gewehre (37TF413) Victor hat Legos und eine Holzleisenbahn; damit spielt er gerne auch alleine; sonst spielt er wenig für sich (37TF413) Victor zeigt uns seine Holzleisenbahn (22BTF507) Im Wohnzimmer gibt es einen Schrank mit Puzzles und Gesellschaftsspielen (14B224) Victor spielt mit DIS ein Tast-Legespiel (14B90) Victor hat im Kindergarten ein Bohnenspiel gebastelt; das er	Victor hat Spielzeugfahrzeuge, darunter mehrere Kisten mit Autos in seinem Zimmer. (29BTF36, 23BTF482) Boris hat Kappla-Bauklötze zur Verfügung (29BTF134) Boris hat Legos zur Verfügung (23BTF281) Boris hat eine motorisierte Plastik-Modelleisenbahn (23BTF592) und eine Holzleisenbahn (25BTF509). Boris darf mit seinen Spielsachen auch im Wohnzimmer spielen. (21BTF92, 21BTF251, 21BTF549, 23BTF169, 25BTF488,	In Lenas Regal liegen ein Wallholz und Ausstechformen für Knete und vier Gesellschaftsspiele für Kinder (30BTF870)	

ausgestellte Objekte (Jana)	Jana hat in ihrem Zimmer eine Ausstellung (mit Rosenstrauss, Büchern, Muscheln, Schmuck, Autos, Kristallen, einer schönen Dose, zwei Dekor-Kätzchen) eingerichtet (11-12BF234)	mit SKU spielt (17BTF63) Victor hat ein grosses Puzzle erhalten und mit seinem Vater gelöst (37TF109) (keine Belege)	29BTF36, 29BTF218)	
			Im Wohnzimmer sind einige Modellfahrzeuge (Flugzeug, Lastwagen) ausgestellt. (25BTF546) Boris Vater hat im Schlafzimmer eine Sammlung mit Modell-Fahrzeugen (23BTF466) Im Wohnzimmer steht eine Vitrine mit vielen Trouvaillen (25BTF576) Im Wohnzimmer hängt ein von Boris gebasteltes Huhn an einer Zimmerpflanze (25BTF535)	(keine Belege)

Nutzung von Bildungsangeboten

Bibliothek (Jana)	Jana hat in der Bibliothek ein Ballettbuch geholt (11-12BF234) Die Mutter geht mit Jana regelmässig in die Bibliothek (15B32, 16B12)	(keine Belege)	Die Mutter geht mit Boris oft in die Bibliothek, wo er sich Geschichten- und Sachbücher und Spiele ausleiht (29BTF854)	Lena und ihre Schwester schauen sich in der Bibliothek Bücher an, spielen und leihen sich Kassetten und Filme aus (38BTF208) Lenas Vater leiht Spielfilme in der Bibliothek aus (26TF407)
Veranstaltungen (Victor)	* Jana hat schon im Stadttheater Ballett getanzt (28BF58) Jana hat im Kindergarten in einem Theater (Die wilden Kerle) mitgespielt (13BF70)	Victor hat mit seiner Familie das Seallife besucht (37TF157) Die Mutter nimmt mit den Kindern am Räbellechtli-Umzug teil (14B266)	(keine Belege)	Lena besucht mit ihren Eltern Fussballspiele, hilft auch bei Vorbereitungen mit (Bänke aufstellen) (24BTF227)

Anhang B: Befundtabelle Literale Praktiken

normale Schrift = (von Eltern oder Kindern) berichtete oder durch Artefakte belegte Praktiken

kursive Schrift = beobachtete Praktiken **türkis** = in mehreren Sequenzen beobachtet, **grün** = mehrmals in einer Sequenz beobachtet, **violett** = Praktiken anderer Familienmitglieder)

* beim zweiten Analysedurchgang eingetragen

Realitätsbezogene Handlungen

	Jana	Victor	Boris	Lena
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren (Jana)	<p>Jana erinnert sich an Dinge, die sie früher getan hat (im Kindergarten: 20BTF1304, in Adventszeit: 20BTF1394, in einem Kurs: 20BTF1488)</p> <p>Jana erinnert sich an Situationen, die sie mit uns erlebt hatte (Geheimschriftheft: 16B25, Adventskalender: 20BTF1252, Ballettstunde: 20BTF1537)</p> <p>Jana erzählt vom Kindergarten (Kochen: 11-12BF145, Walderlebnis: 13BF10 und 13BF27, Waldwoche: 16B171)</p> <p>Jana erzählt von den Ferien (Paris: 11-12BF133, 15BF141, Äthiopien und Reiterhof: 11-12BF195)</p>	<p>Victor erzählt von Erlebnissen im Familienalltag (Mittagsmenu: 14B108)</p> <p>Victor erzählt, was er noch nie gemacht hat (Dampferfahren 22BTF402)</p> <p>Victor erinnert sich an Situationen, die er mit uns erlebt hat (22BTF165, 22BTF476, 22BTF664, 37TF70, 37TF99, 37TF114)</p> <p>Victor erzählt vom Kindergarten (Waldmorgen 14B94, Malatelier 22BTF828, Bücher 37TF164, Kaulquappen und Chindsgiwald 37TF257)</p> <p>Victor erzählt von den Ferien und Ausflügen (Kroatien: 14B230, 37TF281, St. Moritz (auf Nachfrage): 22BTF15; Sealife 37TF157, 37TF281, Wolfenschienen: 37TF365)</p> <p>Victor erzählt von anderen Räumen (von seinem Zimmer 14B160, von seiner Werkstatt 14B212, 22BTF548, von Gs</p>	<p>Boris erzählt vom Familienalltag (Umzug des Bruders in ein eigenes Zimmer: 21BTF27, Benutzung des Cadillac 21BTF142, letztes Mittagessen: 21BTF473, Zimmerstunde: 23BTF482, 23BTF588, Verkaufsladen: 23BTF530, Batteriesammlung: 25BTF74, Omeletten-Pannan: 25BTF154, zugeschnittenes Dachfenster: 25BTF300, zeichnen mit dem Vater: 29BTF525)</p> <p>Boris erinnert sich, was er mit uns gemacht hat (25BTF577, 29BTF546, 29BTF563)</p> <p>Boris erzählt der Mutter vom Kindergarten (u.a. vom Waldgang mit dem Jäger), aber nicht immer sehr ausführlich (29BTF779)</p> <p>Boris erzählt von anderen Kindern (Nachbarsmädchen: 21BTF236, 21BTF299, Freund: 23BTF556)</p> <p>Boris erzählt von Orten und</p>	<p>Lena erzählt, was sie früher gemacht hat (Walkman weggeschmissen: 24BTF22, SKUs Tasche gesehen: 24BTF419, Kleiderbügel gefunden: 26TF734, Essensexperimente: 26TF903, Videofilm gesehen: 30BTF41, durchs Fenster geklettert: 30BTF507, Schürfung zugezogen 30BTF596, Ente angespuckt: 30BTF690, Buchstaben geschrieben: 38BTF78)</p> <p>Lena erzählt von besonderen Erlebnissen (Ferien am Meer: 24BTF199, Fussballmatch: 24BTF227, Kuchen des Vaters: 26TF249, Stoffhunde kaufen: 788, Spiel mit Plüsch-Tigern: 26TF797, im Bett der Eltern spielen: 26TF816, Trauben stehlen: 26TF1063, Ostereier suchen: 30BTF253, Molchzucht: 30BTF307, 30BTF529)</p> <p>Lena erzählt von Gewohnheiten (Grossmutterns Kuchen:</p>

<p>Arbeitszimmer 22BTF795)</p> <p>Victor erklärt den Weg in den Chindsgiwald (37TF257)</p> <p>Victor erzählt von Verwandten, die woanders wohnen (22BTF122, 37TF207)</p> <p>Die Mutter spricht mit Victor über sein Verhalten im Kindergarten (37TF765)</p> <p>Die Mutter ist manchmal unsicher, ob Victors Berichte real oder erfunden sind (37TF782)</p>	<p>Erfahrungen seiner Lebenswelt (Cacillac: 21BTF48, Radweg: 21BTF200, Bus: 23BTF223, Postauto: 23BTF241, Zug: 23BTF259, keine Zeit für Modellschiff-Test: 23BTF556)</p> <p>Boris erzählt von den Feien (Postautofahrt: 21BTF371, Ferienhaus, Bahnfahrten, Umgebung, Katze: 23BTF28, geografische Namen: 23BTF169)</p> <p>Boris erzählt vom Kindergarten (FreundInnen: 21BTF504, Waldwoche: 23BTF86, 23BTF122, 23BTF144, Topflappen-Huhn: 25BTF204, 25BTF228, Küken: BTF204)</p> <p>Boris erkundigt sich nach unseren Lebenswelten (SKUs Tochter: 25BTF44, DIS' Kühlschrank: 25BTF80)</p> <p>Boris Mutter erzählt aus ihrer Vergangenheit (Crêpes backen: 25BTF398, Aupair-Zeit: 25BTF438)</p>	<p>30BTF268, Tripptrapp bei Grossmutter: 30BTF718, Kassetten hören: 38BTF144)</p> <p>Lena erinnert sich (an einen Spiel-Dino: 26TF760, 26TF788, an unsere Besuche: 38BTF101-144, an Aktivitäten der Katze Diva: 26TF860, 26TF938)</p> <p>Lena freut sich über Gegenstände aus ihrer Vergangenheit (Picknickkorb und Plastikschere: 26TF584, Plüschtiere: 26TF620)</p> <p>Lena erzählt vom Kindergarten (Warten: 26TF28, Kaugummis: 38BTF175, Spielkamerad: 38BTF191) und Hort (Flizfrosch: 38BTF7, Kissenspringen: 38BTF196)</p> <p>Lena erzählt von Verwandten (Grossmutter: 26TF315, 26TF938, 30BTF268, 30BTF668)</p> <p>Lena erzählt Neuigkeiten (Kressesaat: 26TF97, Diva und ein Kater: 26TF956, hübsche Schnecken: 30BTF620, schwangere Katze: 38BTF12, Hornussennest im Estrich: 38BTF120)</p> <p>Lena thematisiert Zeiträume (ihr Alter während Lisas Krippenzeit: 26TF42, wie lange Diva bei ihnen ist: 30BTF005, die Wartezeit bis zum nächsten Besuch: 30BTF460).</p> <p>Lena beschreibt distante Orte (Lisas Schule: 24BTF39, Wohnzimmer: 24BTF351, Lage von KiGa und Schule: 26TF42,</p>
--	---	---

				<p>Hütte im Garten: 26TF140)</p> <p>Lena weiss, wo bestimmte Gegenstände sich befinden (Gummifrosch: 24BTF385, ihre Sparbüchse: 26TF360)</p> <p>Lena beschreibt distante Objekte (Molch: 30BTF307, Fussballer: 30BTF380)</p> <p>Lena erzählt uns, was sie sehen kann (und wir nicht) (26TF932)</p> <p>Lena bestätigt Erzählungen anderer (Schwester: 26TF332)</p>
<p>zukünftigen Aktivitäten thematisieren (Victor)</p>	<p>*</p> <p>Jana plant Aktivitäten (mit Kindern spielen: 11-12BF53, Heft anschauen: 13BF120, 16B25, Video zeigen: 15B42, Skirennen: 15B73, Schneeburg: 15B116, nicht am Gespräch teilnehmen: 20BTF17, Ballett üben: 20BTF67, Gespenst spielen: 20BTF1215)</p> <p>Jana informiert über Zukünftiges (Ballettstunde fällt aus: 16B20, Veloroute: 20BTF137)</p>	<p>Victor macht sich Gedanken zum bevorstehenden Aktivitäten (Räbeliechtl-Umzug: 14B197, 14B208, Kuchenstück nach dem Backen: 22BTF696)</p> <p>Victor erzählt, dass sein Vater nicht nach Hause kommt (14B233)</p> <p>Victor plant, im Wald eine Wolfsfalle zu graben (14B183)</p> <p>Victor teilt uns seine Lebenspläne mit (sein Berufsziel: 14B215)</p> <p>Die Mutter probt mit den Kindern das Tragen der Räbenliechtl (14B267)</p>	<p>Boris erzählt, was er gleich tun oder was gleich geschehen könnte (21BTF27, Fotografieren: 25BTF466, 29BTF538)</p> <p>Boris handelt im Hinblick auf noch bevorstehende Aufgaben (Spülwasser noch nicht ablaufen lassen: 25BTF80, Waagschale reinigen: 25BTF111, diesmal auf Zauberauto verzichten: 29BTF169)</p> <p>Boris plant mit anderen gemeinsame Aktivitäten (Spielprojekte: 29BTF23, 29BTF36, 29BTF134, 29BTF199)</p> <p>Boris stellt sich seine Zukunft vor (Berufswunsch: 23BTF28)</p> <p>Boris beauftragt andere, etwas zu erledigen (Spielzeug reparieren: 21BTF385)</p>	<p>Lena plant gemeinsame Aktivitäten (Pflanze erklären: 26TF3, Hütte anschauen: 26TF140, Kasette hören: 30BTF338, in Garage spielen: 30BTF645, Estrich erkunden: 26TF566, mit Plüschhund spazieren: 30BTF59, Video holen: 30BTF70, Kasette hören: 30BTF460, spazieren: 30BTF485, Treffpunkt: 30BTF557)</p> <p>Lena macht sich Gedanken zu zukünftigen Situationen (Zitronenkuchen mitbringen: 24BTF419, Warnung vor Bienen im Estrich: 26TF564, Erinnerung, die Tasche mitzunehmen: 24BTF419)</p>
<p>vorgestellte (mögliche) Sachverhalte</p>	<p>*</p> <p>Jana stellt sich vor, was Dritte</p>	<p>*</p> <p>Victor stellt sich Sachverhalte</p>	<p>*</p> <p>Boris stellt sich Folgen von</p>	<p>Lena stellt sich mögliche / alternative Sachverhalte vor</p>

thematisieren (Lena)	über sie denken würden (wir selen ihre Eltern: 20BTF204)	vor (Feuer im Wohnzimmer: 14B204, Weiterverhältnisse auf den höchsten Bergen: 37TF353) Victor macht sich Gedanken zum Befinden von in Sachbüchern dargestellten Menschen (14B210)	Fehlmanipulationen vor (Omelette: 25BTF154) Boris erwähnt alternative Problemlösungen (Teller wärmen: 25BTF374, Crepes aufrollen: 25BTF412) Boris versetzt sich in vorgestellte Situationen (Buschauffeurs: 21BTF450, Passstrasse befahren: 23BTF169, Probleme von Buspassagieren: 23BTF194)	(Apfelmus mit Spinat: 26TF15, Kuchen beim Bäcker kaufen: 26TF239, Spaziergang (im Rückblick): 30BTF786) Lena versetzt sich in die Lage der frierenden Ente (30BTF574)
Erlebnisse Dritter thematisieren (Jana)	Jana erzählt, dass ihre Ballett- Lehrerin an der Steptanz- Weltmeisterschaft teilnimmt (16B20)	Victor erzählt von seinem Vater (Vulkanbesteigung: 22BTF455, Nachtflug nach Hause: 37TF333)	Boris erzählt von Familienmit- gliedern (Bruder: 21BTF142, Vater 29BTF514) Boris erzählt, was andere im KiGa erlebt haben (Waldausflug mit Jäger: 23BTF86)	Lena erzählt Erlebnisse und Vorlieben von Lisa (26TF860, 30BTF690) Lena erzählt von weiteren Personen (Lisas Freundin: 30BTF611)
eigene Gedanken und Gefühle thematisieren (Victor)	* Jana sagt, was sie (nicht) gerne isst (11-12BF104, 11-12BF120, 13BF40, 16B78) Jana erzählt von ihren Vorlieben (Pferde: 12-12BF207, Pippi: 13BF46, Gadgets aus Prinzessin-Heft: 20BTF1406) Jana benennt ihre Gefühle (Langeweile: 13BF70)	Victor bezeichnet seine Vorlieben (Adler: 14B182, 22BTF278, 37TF333, Dachdecker: 14B215, Raketen: 17BTF8, Leuchtsift 22BTF156, 37TF99, blau 22BTF246, Dinosaurier 22BTF253, Propeller 22BTF402, Bücher anschauen: 37TF245, Lego und Kappla im KiGa: 37TF257, Spielkameradinnen: 37TF274, Hummer: 37TF281) Victor erzählt, was er nicht mag (einen unheimlichen Dino: 22BTF315, Kitzeln 22BTF889) oder schlimm findet (verschüttet sein: 22BTF468) Victor sagt, was er gerne tun möchte (seinen Globus zeigen: 37TF160, 37TF298, Bücher in	Boris stimmt unseren Vorschlägen zu (weitere Besuche: 21BTF702, 23BTF618) Boris nennt seine Vorlieben (Dessert: 21BTF712, Fotos: 23BTF03) Boris erwähnt, was er gut kann (Salatsauce: 25BTF398)	Lena erklärt ihre Vorlieben (Marzipanrübli: 24BTF13, Lieblings-T-Shirt: 26TF281, Schale des Riebkuchens: 26TF450, Baumnüsse: 30BTF259, Lieblingskuchen: 30BTF268, Wappen: 30BTF402, 30BTF432, Farbe Gelb: 30BTF620, Kassetten hören: 38BTF144, 38BTF153) Lena formuliert ihre Gefühle (Angst vor Estrichtreppe: 26TF569, Liebe für Stoffiger: 26TF797, Ekel vor Kürbisgericht: 26TF986, Mitleid mit frierender Ente: 30BTF574, Bedauern unseres Abschieds: 30BTF993, Freude auf Babysitterin: 30BTF1011, Genuss beim Essen: 38BTF78)

<p>Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten (Jana)</p>	<p>Jana schaut mit uns ein Ballettbuch an und "liest" mit unserer Hilfe darin (11-12BF234-250)</p> <p>Jana erklärt uns Abbildungen von Ballettszenen (Video-Cover: 15B47, Zeichnung von ihrer Ballettstunde: 13BF16-25)</p> <p>Jana zeigt uns im Prinzessin-Heft die Gadget-Werbung und sagt uns, was sie (nicht) haben möchte (13BF84, 20BTF1405)</p>	<p>seinem Zimmer zeigen: 37TF245, 37TF314, die Werkstatt zeigen: 22BTF548, den Garten zeigen: 37TF375, das Foto von Zita behalten (22BTF494)</p> <p>Victor beantwortet Fragen nach seinem Erleben unserer Besuche (37TF150, 37TF160)</p> <p>Victor verurteilt die Waljagd (37TF333)</p>	<p>Victor schaut sich mit uns Sachbilderbücher an (14B167, 14B204, 17BTF43, 22BTF242, 22BTF476, 37TF157, 37TF281)</p> <p>Victor identifiziert, kommentiert und diskutiert Informationen in Sachbüchern (14B182, 14B210, 17BTF44, 22BTF245, 22BTF267, 22BTF278, 22BTF322, 22BTF342, 22BTF427, 22BTF436, 37TF281)</p> <p>Victor kategorisiert Objekte in Sachbüchern (Wassertiere, böse Tiere, das grösste Tier: 14BF174, Dinosauriertypen: 22BTF288; Dampflokomotive: 22BTF371)</p> <p>Victor stellt Bezüge zwischen dargestellten und ihm vertrauten Objekten her (22BTF427)</p> <p>Victor zeichnet technische Objekte (Fallschirm: 17BTF22, Raketen und Raumschiffe: 17BTF32, 17BTF39, 17BTF82; Schaufelräder 22BTF201, 22BTF814, 22BTF828)</p>	<p>Lena beklagt sich (Kuchen der Grossmutter: 30BTF256)</p>
		<p>Victor studiert zuhause Bilder-Sachbücher aus der Bibliothek (z.B. ein Buch mit Fotos über Eisenbahnen), (29BTF854)</p> <p>Boris sammelt in seinem Ordner Dokumente zu technischen Themen (21BTF397)</p> <p>Boris bespricht mit uns Sachverhalte anhand der Zeichnungen und Fotos aus seinem Ordner: 21BTF402-448, 21BTF571-665, 29BTF508-682)</p> <p>Boris erinnert sich anhand von Fotos (im Wechselapparat) an Orte und Personen (23BTF638-712)</p> <p>Boris erinnert sich an eine Szene aus einem Dokumentarfilm (25BTF333) und das entsprechende Bild in einem Sachbuch (25BTF350)</p> <p>Boris fotografiert Sujets aus seinem Alltag (Eisenbahnanlage: 25BF513, 25BTF557, gemütliche Plätze: 25BTF537, seine Mutter: 25BTF571)</p>	<p>Lena erinnert sich anhand von Portraikarten an einen Fussballmatch (24BTF227-258)</p> <p>Lena hat aus aus einer TV-Sendung und einen Bildersachbuch Sachwissen zum Thema Hormone erworben (26TF381)</p> <p>Lena hat in ihrem Postit-Büchlein Sachverhalte gezeichnet (Katze Diva: 24BTF298, Sonne: 24BTF364)</p>	

<p>mit Artefakten Zeit und Raum strukturieren (Jana)</p>	<p>Jana schreibt einen Agenda-eintrag in ihr Heft (11-12BF275) Jana bastelt einen Törchen-Adventskalender (16B147-168) Jana erinnert und orientiert sich mithilfe von Kalendern (Fotos von Familienszenen: 20BTF1495, Eintrag zu ihrem Geburtstag: 20BTF1378)</p>	<p>Victor interessiert sich für Darstellungen zu bestimmten Themen (technische Objekte: (22BTF349, 22BTF371, 22BTF377, 22BTF402, 22BTF427, Soldaten und Waffen: 22BTF419, Vulkane und Erdbeben: 22BTF455, Lichtverhältnisse auf dem Globus: 37TF314, Lebensräume von Tieren: 37TF324, 37TF365, tiefste Gräben und höchste Berge: 37TF353) Die Eltern setzen sich durch Lektüre und Gespräche intensiv mit verschiedenen Fachgebieten auseinander (37TF671)</p>	<p>Boris interessiert sich für DIS' elektronische Agenda (21BTF712)</p>	<p>(keine Belege)</p>
<p>mit distanten Personen kommunizieren (Victor)</p>	<p>* (keine Belege)</p>	<p>Victor identifiziert bestimmte Länder und andere geografische Objekte auf Karten und auf dem Globus (14B230, 14B238, 37TF314, 37TF333, 37TF353) Victors Vater hat ihm gezeigt, wo (auf einem Europa-Puzzle, auf dem Globus) die Schweiz und andere Länder liegen (14B232, 37TF314)</p>	<p>(keine Belege)</p>	<p>(keine Belege)</p>

Fiktionale Handlungen

	Jana	Victor	Boris	Lena
fiktive Welten inszenieren (Jana)	<p>Jana verkleidet sich an der Fastnacht als fiktionale Figur (Pippi): 13BF046)</p> <p>Jana spielt ein wildes Gespenst (20BTF1215-1230)</p> <p>Jana spielt mit einem Eisblock, als wäre er eine Torte (20BTF98)</p> <p>Jana baut aus Schnee eine Burg für die Schneeflocken-Königin (15BF116-137)</p> <p>Jana spricht von ihrem Geheim-sprachenland mit Hunderttausenden von Sprachen (20BTF1452)</p> <p>Jana hat im KiGa in einem Theater drei Rollen gespielt (13BF70)</p> <p>Jana inszeniert eine Ballett-aufführung für uns als Publikum (20BTF88-91)</p> <p>Jana zeigt uns ein Bündel Spielgeld und erklärt uns, dass es nicht echt ist (20BTF1446)</p> <p>Die Mutter organisiert Geburtstagsfeste zu fiktionalen Themen (Feen, Pippi) (13BF002)</p>	<p>Victor bastelt gerne Schwerter und Gewehre (37TF413)</p> <p>Victor deutet reale Phänomene zu fiktionalen um (Lampe zu Feuer: 14B217; Leuchtstift zu Rakete: 17BTF103)</p> <p>Victor spielt mit der Holzseisenbahn einen Unfall nach (22BTF529)</p>	<p>Boris hat eine Fantasiefigur, die Katze "Luro" (eine Art Sicherheitsfigur). Er hat früher viele Geschichten mit Luro erfunden und erzählt. Er schlüpfte auch heute noch manchmal in ihre Rolle. (29BTF854)</p> <p>Boris trägt sein Katzenkostüm und/oder imitiert das Verhalten und die Stimme von Katzen (23BTF435, 23BTF457, 23BTF466, 23BTF500, 23BTF556, 23BTF618, 23BTF716, 29BTF34, 29BTF244)</p> <p>Boris baute eine Höhle aus Tüchern (21BTF10)</p> <p>Boris erfindet fiktive Objekte und Ereignisse (Figuren in Fahrzeugen: 21BTF675, 29BTF34, Flughaus: 23BTF280, Gelenkfahrzeug: 23BTF309)</p> <p>Boris bezieht reale Sachverhalte in sein Spiel mit ein (Autos in der Piratenzeit: 29BTF169, Eigenschaften von Schiffen: 29BTF184, Meerwasser trinken: 29BTF218)</p> <p>Boris schreibt realen Objekten Personeneigenschaften zu (Autosammlung: 23BTF588, Omelette: 25BTF420)</p> <p>Boriss Mutter gibt Boriss Spiel Wertschätzung (umgestossene Baute reparieren: 29BTF315)</p>	<p>Lena belebt Spielfiguren (Katze: 26TF695, Hase: 26TF797, Hund "Goldi": 30BTF581, 30BTF596, 30BTF606, 30BTF630, 30BTF645, 30BTF725, 30BTF786)</p> <p>Lena deutet reale Objekte zu imaginierten um (Wappen zu Gesicht: 30BTF386, Schwingball zu Drachen: 38BTF47)</p> <p>Lena tanzt oder singt zur Musik von Geschichten-Kassetten (Bauchtanz: 24BTF183, Lied vom Jäger: 30BTF147)</p> <p>Lena spricht und spielt Elemente einer Geschichte nach (Flötenmusik: 24BTF199, Figurenstimme: 30BTF165, Kusszene: 30BTF675)</p> <p>Lena animiert eine Erzählung mit Geräuschen (26TF938)</p> <p>Lenas Schwester spielt mit Handpuppen (Wolf und Ziege: 26TF672)</p> <p>Lenas Mutter "beseelt" Spielfiguren (Kätzchen: 26TF749, Krümelmonster: 26TF760)</p> <p>Lenas Mutter überspitzt ihre Reaktionen im Scherz (Entsetzen: 26TF760, nasse Socken: 30BTF780, Schokolade schlecken: 30BTF965, 30BTF1000)</p>

gemeinsam Geschichten und Rollenspiele erfinden (Jana)	Die Mutter hat mit Jana (früher) Geschichten erfunden (20BTF911) Der Vater spielt mit Jana häufig Geschichten und Rollenspiele (20BTF911) Die Mutter spielt Janas Versteckspiel mit, verhält sich so, als wäre Jana nicht zuhause (16B3, 20BTF3)	Victor spielt mit seiner Freundin Rollenspiele (Tiere, Mutter und Vater: 37TF436) Victor spielt mit seiner Mutter Rollenspiele (Ritterburg), allein spielt er nicht (37TF413) Victor und seine Mutter haben früher gemeinsam Geschichten erfunden (37TF592)	Boris erfindet mit seinem Freund fiktive Situationen und Handlungen (Autounfall: 29BTF36, Zauberauto: 29BTF65, 29BTF125, Inseln: 29BTF134, 29BTF218, Schiffe: 29BTF257, 29BTF280)	Lenas Grossmutter und Grosstante spielen oft Rollenspiele mit den Mädchen, erfinden Fantasiewelten (38BTF326) Lena und Lisa inszenieren Spielwelten (kochen und essen im Spielhaus: 26TF909, 26TF920, 26TF932, 26TF938, 26TF953, 26TF961, 26TF977, 26TF1005; Schaukelstuhl im Baumhaus: 30BTF630, Velo als Pferd: 30BTF653)
vorgelesene Geschichten hören (Jana)	Die Mutter liest Jana regelmässig aus Kinderbüchern (von Astrid Lindgren, aus der Schule) vor (20BTF911)	Die Mutter liest Victor gelegentlich eine Geschichte vor, wenn er brav war (37TF413) Die Mutter liest Victor am Abend Geschichten vor (Hotzenplotz: 37TF233, Globi: 37TF324) Victor erlebt Geschichten sehr stark mit, fürchtet sich schnell (37TF671) Geschichten hören gehört zu Vectors Lieblingsbeschäftigungen (37TF421)	Die Mutter liest Boris das Buch vom Kater Mikesch vor. (29BTF683) Die Mutter liest Boris jeden Abend und gelegentlich auch am Morgen vor dem KiGa Geschichten vor. (29BTF854) Auch der Vater liest Boris Geschichten vor (23BTF588) Boris weiss, dass die Geschichte vom Kater Mikesch noch nicht fertig erzählt ist, er deshalb noch nicht alles kennt (29BTF683)	(keine Belege)
visuelle Elemente aus Geschichten erkennen (Victor)	* Jana erkennt Figuren in ihrem Prinzessin-Heft (Cinderella: 13BF95, Lilfee: 20BTF1406)	Victor schreibt "13" (aus dem Titel: "Jim Knopf und die wilde 13") (17TF78) Victor bezeichnet einen Fisch auf dem Globus als "Nemo" (Bilderbuchfigur) (37TF353)	Boris erkennt das Buch vom Kater Mikesch, das ihm die Mutter zurzeit vorliest (29BTF683)	Lena benennt die Figuren von Geschichten (auf Covers: 30BTF76, 30BTF102, 30BTF112)
über Geschichten reden (Jana)	Jana erzählt uns von einer Nebenfigur aus Pippi (13BF46) Jana fand es langweilig, im KiGa-Theater einen Baum zu	Victor benennt Vorlesebücher und erzählt von ihren Handlungen (37TF233, 37TF324)	Die Mutter spricht mit Boris über Geschichten (Videofilm "Spirit": 23BTF399) Boris thematisiert Bezüge zwischen Geschichten und	Lena erzählt von Geschichten (Bibi Blocksberg: 30BTF675) Lena kann einzelne Elemente auf der Zeitachse genau bestimmen (Lieder und Szenen

<p>spielen (134BF70)</p>	<p>Realität (Pferd "Spirit": 23BTF399, Jahreszeit im Katzenlied: 23BTF492) Boris erinnert sich an die Geschichte vom Schellenursli (23BTF256)</p>	<p>vorhersagen: 24BTF148, 24BTF160, 30BTF59, 30BTF110, 30BTF127, 30BTF147, 30BTF213, 30BTF911, 30BTF923, 30BTF927) Lena erklärt den Handlungs- verlauf von Geschichten (zurücklegend: 24BTF183, 30BTF59, aktuell: 24BTF199, 30BTF839, 30BTF897, vorausschauend: 30BTF112, 30BTF186, 30BTF213, 30BTF839, 30BTF911) Lena erklärt einzelne Szenen (Taufe von Zwerg Nase: 24BTF258, Königspastete: 24BTF298, Schuss auf Milchtanse: 30BTF165, Kusszene: 30BTF675, Fuchsfalle: 30BTF874, Kinderwunsch: 30BTF897) Lena erklärt Zusammenhänge von Details und Handlungs- verlauf (24BTF298) Lena benennt die Figuren von Geschichten (auf Covers: 30BTF76, 30BTF102, 30BTF112, vom Erzähler erwähnt: 30BTF76, 30BTF102, 30BTF165) Lena erklärt die Erzähstimme (30BTF947) Lena unterscheidet zwischen biologischer Art und literar. Rolle von Tierfiguren (30BTF76, 30BTF102, 30BTF165) Lena erklärt Motive und Gefühle von Figuren (24BTF199,</p>
--------------------------	--	--

			<p>24BTF298, 30BTF165, 30BTF874)</p> <p>Lena kommentiert Szenen aus Geschichten (Füsse küssen: 24BTF, cooles Lied: 30BTF127, coole Stelle: 30BTF923, Handlungen von Figuren und Schauplätze: 30BTF927)</p> <p>Lena elaboriert Geschichten (ergänzende Beschreibung und fehlender Handlungsschritt: 30BTF927)</p> <p>Lena erinnert sich an Szenen und reagiert emotional darauf ("ET": 26TF407)</p> <p>Lena formuliert ihre Gefühle beim Rezipieren von Geschichten (Film "ET", mit Lisa: 26TF407, Lieder und Szenen aus "Cap & Capper": 30BTF338, 30BTF947, 30BTF839)</p> <p>Lena fragt nach unserem Erleben von Geschichten / Szenen (30BTF923, 30BTF927)</p> <p>Lena erschliesst Bedeutungen unbekannter Wörter aus dem Handlungsverlauf (Fährte: 30BTF110, Tierfänger: 30BTF196)</p> <p>Lena will über Geschichten reden (nicht über Erlebnisse: 24BTF199)</p> <p>Lena erkundigt sich bei ihrer Schwester nach Details einer Geschichte (30BTF675).</p> <p>Lisa beschreibt Szenen und Details sehr genau, und Lena bestätigt sie (Film: 26TF407,</p>
--	--	--	--

Geschichten in Printmedien anschauen (Jana)	Jana schaut sich ein Bilderbuch mit Geräuscheffekten an (16B12) Jana schaut sich ein Prinzessinnenheft an, beantwortet Fragen dazu und zeigt uns bestimmte Seiten (13BF84, 20BTF1273)	(keine Belege)	(keine Belege)	laufende Kasette: 30BTF976) (keine Belege)
Geschichten ab Audiomedien hören (Boris)	(keine Belege)	(keine Belege)	Boris hört sich Geschichten ab Kasette an (23BTF457, 23BTF588)	Lena hört sich vor dem Einschlafen regelmässig Geschichten-Kasette an (38BTF144) Lena schlägt vor, gemeinsam Geschichtenkassetten zu hören (30BTF28) Lena hört sich Geschichten ab Kasette an (Zwerg Nase: 24BTF66-327, Cap & Capper: 30BTF41-213, ab 127 mit Lisa, 30BTF818) Lena kennt den Ablauf der Geschichten auf den Kassetten ganz genau (Lieder: 24BTF148, Szenen: 30BTF911 und div. weitere Belege, s. oben) Lena ordnen Stimmen Figuren zu (Eule: 30BTF41) Lena verbindet Informationen verschiedener Medientypen (Covers von Video- und Audiokassetten mit gehörtem Text: 30BTF76, 30BTF102, 30BTF112, 30BTF874, 30BTF911)
Geschichten als Filme anschauen (Jana)	Jana schaut sich während des Elterninterviews einen Trickfilm im Kinderkanal an (20BTF222)	Victor hat sich einige Geschichten las DVDs angeschaut (Jim Knopf, weitere Filme der Augsburgur Puppenkiste,	Boris hat sich mit dem Bruder und der Mutter die Filme "Spirit" und "König der Löwen" angeschaut. (23BTF399)	Lena hat sich Kinderfilme angesehen ("ET" mit ihrer Familie: 26TF407, "Cap & Capper": 30BTF41, 30BTF76.

			<p>Disney (37TF233, 37TF671)</p>	<p>"Bibi ist verliebt": 30BTF675). Lena reagiert emotional auf bestimmte Szenen von Filmen ("ET": 26TF407, "Cap & Capper": 30BTF338)</p>
--	--	--	---	---

Medial schriftliche Handlungen

	Jana	Victor	Boris	Lena
Sinn mit konventionellen Symbolen darstellen und konventionellen Symbolen entnehmen (Victor)	* (keine Belege)	Victor erkennt konventionelle Symbole (rotes Kreuz: 14BF137) Victor interessiert sich für Flaggen und Wappen (14B28, 14B224)	Boris weiss, dass Embleme für unterschiedliche Fahrzeugmarken stehen, erkennt sie aber nicht (21BTF48, 29BTF612) Boris erkennt das Logo für biologische Produkte (23BTF381)	(keine Belege)
Sinn mit erfundenen Zeichen darstellen und erfundenen Zeichen entnehmen (Jana)	Jana hat mehrere Zeilen in ihrer Geheimschrift geschrieben und zeigt sie uns (13BF149, 20BTF1166-1204) Jana liest uns in ihre Geheimsprache vor, was sie in Geheimschrift aufgeschrieben hat (13BF149, 15BF153, 16B136, 20BTF1141) Jana interpretiert für uns ihre Geheimschrift (Komplimente an die Mutter: 13BF149, 16B136) Jana unterrichtet uns in ihrer Geheimschrift (vorschreiben, kontrollieren, helfen) (13BF199)	(keine Belege)	(keine Belege)	(keine Belege)
konventionelle Zeichensysteme erkunden (Jana)	Jana befasst sich im KiGa mit Zahlen, hat C nach geraden und ungeraden Zahlen gefragt (16B117) Jana liest uns die Zahlen auf dem Massstab vor (11-12BF174)	Victor interessiert sich schon länger für Buchstaben und Lesen; er möchte, dass ihm die Mutter das Lesen beibringt, damit er selber Bücher lesen kann; sie zögert damit (37BF545) Victor zeichnet grafische Grundelemente der Schrift (Kreisen, Striche, Serien)	Boris hat mit dem Computer Textabsätze getippt (21BTF397) Boris liest Ziffern (Bus-Nummer: 23BTF223) Boris zählt die Personen am Esstisch (29BTF315) Boris ist sich bewusst, dass er eine Höhe nicht wie wir mit Zahlen angeben kann	Lena hat Buchstaben und Zahlen aufgeschrieben (24BTF115, 24BTF364) Lenas Mutter erklärt ihr den Wert ihres Geldscheins (26TF749) Lenas Mutter leitet ihre Schwester beim Geldzählen an (26TF734, 26TF776, 26TF811, 26TF832)

<p>Sinn als konventionelle Schrift enkodieren (Jana)</p>		<p>(17BTF28) Victor erkennt Schrift als Informationsträger in Büchern (22BTF391–402) Victor kann Anlaute von Namen isolieren (37BF545) <i>Die Mutter fragt Victor nach einem Wort, das er anhand der Laute erkennen soll</i> (22BTF764) Victor hat mit seinem Vater geübt, Zahlen zu schreiben (17BTF77) Victor erkennt und schreibt Zahlen (37TF150, 17BTF77) Victor zählt Dinge (Spielkarten: 14B116, Spielsteine: 37TF130) Victor verwendet Zahlen, um Sachverhalte zu beschreiben (Anzahl Nüsse: 22BTF98, Anzahl Seiten eines Buches: 22BTF262) Victor verwendet Uhrzeiten, um zukünftige Aktivitäten zeitlich zu verorten (14B198)</p>	<p>(23BTF505)</p>	
<p>Sinn als konventionelle Schrift enkodieren (Jana)</p>	<p>Jana hat mit dem Computer ihren Namen geschrieben (11-12BF174) Jana hat die Namen von anderen Kindern in ihrem Heft aufgeschrieben (13BF181) Jana hat das Wort "danke" in ihrem Heft aufgeschrieben (13BF181) <i>Die Mutter kocht für Jana Buchstabsuppe und schlägt ihr vor, ihren Namen herauszusuchen</i></p>	<p>Victor schreibt Namen ("Victor", "Zita" und "Papi" 22BTF191; "Victor" 22BTF625)</p>	<p>Boris hat mit dem Computer seinen Namen getippt (21BTF397)</p>	<p>Lena hat ihren Namen geschrieben (auf das Titelblatt ihres Postit-Büchleins: 24BTF, auf ein leeres Blatt: 38BTF94) Lena hat mit Hilfe ihrer Mutter ein Schild mit Zimmerregeln und ein Verbotsschild zuerst ausformuliert / diktiert und dann abgeschrieben (30BTF864, 30BTF959, 38BTF162)</p>

Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren (Jana)	(16F67) Jana liest selbst geschriebene Wörter aus ihrem Heft (Kindernamen: 13BF181, 20BTF1304, "danke": 13BF181)	Victor fordert uns auf, Textstellen vorzulesen (22BTF257, 22BTF391, 22BTF427)	Boris fordert uns auf, eine Beschriftung zu lesen (Küchentuch: 25BTF111)	Lena liest ihren Namen vor (Titel des Postit-Büchleins: 24BTF298, Beschriftung ihrer Giesskanne: 26TF3) Lena fordert uns auf, Text zu lesen (Spielerportrait-Karten: 24BTF227)
Printmedien funktionsgemäss handhaben (Jana)	Jana sucht, findet und versorgt bestimmte Printmedien (Ballettbuch: 11-12BF234, Prinzessin-Hefte: 13BF84, 20BTF1232) Jana sucht und findet bestimmte Seiten in Printmedien im Ballettbuch (11-12BF234, Prinzessin-Hefte: 13BF84, 20BTF1273, 20BTF1405) Jana hat im Prinzessin-Heft die Rätselfseiten korrekt bearbeitet (13BF84, 20BTF1273)	Victor zeigt DIS, wo bestimmte Bücher im Regal stehen (14B170, 14B204, 22BTF239, 22BTF476) Victor holt bestimmte Bücher aus dem Regal (17BTF42) Victor blättert in Büchern, um bestimmte Stellen zu finden und zu zeigen (17BTF43, 22BTF280, 22BTF476) Victor stellt (mit unserer Hilfe) Bücher ins Regal zurück (22BTF477, 22BTF491)	Boris findet ein Bild in einem ihm bekannten Buch (25BTF350) Boris blättert im Buch vom Kater Mikesch (29BTF683)	Lena blättert (schnell) durch ein Album mit Fussballbildchen (30BTF402, 30BTF414) Lena hat selber ein Büchlein (aus Postit-Zetteln) hergestellt (24BTF298)

Weitere "schulnahe" sprachliche Handlungen

	Jana	Victor	Boris	Lena
<p>Handlungsanleitungen befolgen oder geben (Victor)</p>	<p>*</p> <p>Jana befolgt Anweisungen (beim Essen widerwillig: 11-12BF104, Bedienung der Kamera: 13BF223, Jäckchen anziehen: 20BTF173, Kalender holen: 20BTF1362, Licht anzünden: 20BTF1371, Amharisch übersetzen: 20BTF1542)</p> <p>Jana gibt Anweisungen (nicht mitsingen: 11-12BF155, Ballettpositionen: 11-12BF252, abschreiben: 13BF199, Burg anschauen: 15BF124, Weg zum Ballettlokal: 20BTF137, Taschentuch: 20BTF173, nicht ausfragen: 20BTF1031, Augen schliessen: 20BTF1465)</p>	<p>Victor befolgt Anweisungen (etwas erklären, erzählen: 17BTF39, 22BTF13, Guezli austechen: 17BTF142–192, fotografieren: 22BTF751, Grusskarte basteln: 22BTF560–632, Kuchenboden belegen: 22BTF634–750)</p> <p>Victor gibt uns Anweisungen (beim Backen: 22BTF71, beim Fotografieren: 22BTF249, 22BTF419)</p> <p>Die Eltern haben Victor ein Buch mit Bastelanleitungen geschenkt (37TF413)</p> <p>Die Mutter hat sich ein Rezeptbuch gekauft, um mit den Kindern Guezli zu backen (17BTF10)</p> <p>Die Mutter stellt Victor Denkaufgaben (Flächeneinteilung: 17BTF166, Volumen: 22BTF95, Sachbegriff "Zimt": 22BTF764)</p>	<p>Boris führt unter Anleitung Erwachsener Tätigkeiten aus (Teig zubereiten: 25BTF10, Crêpes backen 25BTF171, 25BTF228, Tisch decken und Recheaud anzünden: 25BTF267, Fotos aufnehmen und zeigen: 25BTF586, 29BTF546)</p> <p>Boris führt in Zusammenarbeit mit Erwachsenen Tätigkeiten aus (Karotten zurüsten: 25BTF44, abwaschen: 25BTF65, 25BTF80, Objekte versorgen: 25BTF80, 25BTF111, Crêpes warmstellen: 25BTF228; 25BTF438, Kerzen ausblasen: 25BTF466, Fotos markieren: BTF479)</p> <p>Boris führt gelernte Abläufe selbstständig aus (Spülbecken reinigen: 25BTF80, Omeletten zudecken: 25BTF204, 25BTF228, Kamera bedienen: 25BTF488, 25BTF564)</p> <p>Boris will Handlungsschritte womöglich selber ausführen (heissen Deckel auflegen: 25BTF171, 25BTF420, Crêpes aufrollen: 25BTF412)</p> <p>Boris holt sich bei Problemen mit Vorgängen Hilfe von ExpertInnen (25BTF488)</p> <p>Boris gibt uns Anweisungen (Geräte versorgen: 25BTF111, Lift bedienen: 25BTF600)</p>	<p>Lena befolgt Anweisungen (Fotografieren: 24BTF115, Anweisungen von Lynn: 26TF1024, 26TF1075, 26TF1120)</p> <p>Lena setzt sich über Anweisungen hinweg (Katze: 24BTF328, Knebelung: 24BTF400, Ente ansputzen: 30BTF581, Wasserpfütze: 30BTF763)</p> <p>Lena gibt Anweisungen (Sitzordnung: 24BTF115, genau zuhören: 24BTF148, 24BTF298, 30BTF59, 30BTF97, 30BTF147, 30BTF162, 30BTF186, 30BTF213, 30BTF839, 30BTF897, Zwiitscherflöte spielen: 24BTF199, sich knebeln lassen: 24BTF400, Säcke hervorholen: 26TF584, uns anziehen: 26TF832, Sitzordnung im Spielhaus: 26TF877, 26TF896, Spielhund holen: 30BTF672, ins Zimmer kommen: 30BTF818)</p>

<p>Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren (Victor)</p>	<p>* Jana erklärt, was sie beim Rätsellösen gemacht hat (13BF84, 20BTF1273) Jana erklärt Sachverhalte (Herkunft Ballettbuch: 11-12BF207, Ballettpositionen: 13BF16, Herkunft Prinzessinheft: 13BF84, Tagebuch: 13BF120, Geheimschrift: 13BF149, Tänzerin: 15B47, Schneeburg: 15BF124, Ausfall Ballettstunde: 16B20, Törchenkalender: 16B117, Waldsofa: 16B171, Herkunft Erdbeerstift: 20BTF1252, Liste der Kindernamen: 20BTF1304, Herkunft Kalender und Kalendereintrag: 20BTF1378, Spielgeld: 20BTF1446, Bastelarbeit: 20BTF1488) Jana verlangt Erklärungen für Objekte (elektronische Agenda: 11-12BF269, Computertasche: 20BTF1514) Jana korrigiert Aussagen anderer (Bild von Prinzessin: 13BF40, Cinderella: 13BF84) Jana kommentiert ihr Handeln (Bastelarbeit: 16B147, Hortsituation: 20BTF1031, Geheimsprache nicht erklären: 20BTF1260)</p>	<p>Victor erklärt dargestellte Sachverhalte (Katapult: 22BTF427, Rettung: 22BTF468) Victor erklärt Funktionsweisen und Hintergründe von Objekten (Eisenbahnbrücke: 22BTF507) Victor untersucht und erklärt Vorgänge (Leuchtstift spitzen: 22BTF793, Bilder malen: 22BTF889) Victor erklärt uns verschiedene Spiele (Tast-Legespiel: 14B99, Bohnenspiel: 17BTF64, 22BTF181, 37TF130) Victor bespricht Vorgehensweisen (beim Nüsse Raffeln: 22BTF52, beim Spielen mit uns 14B123, beim Malen mit uns 22BTF186) Victor kommentiert eigene Handlungen (37TF150, 37TF308) Die Mutter bespricht mit Victor Vorgehensweisen (Guezil Backen: 17BTF144, Wähenteig: 22BTF42, Geburtstagskarte: 22BTF566, Wähe belegen: 22BTF638)</p>	<p>Boris kommentiert Details von Objekten (Bootsanhänger: 21BTF79, Cadillac: 21BTF142, Gelenkbus: 21BTF401, Bustüren: 23BTF194, Legotransporter: 23BTF322, Rostflecken: 25BTF65, 25BTF80, 25BTF111, Batterien: 25BTF74, Hebel der Waage: 25BTF154, Topflappen: 25BTF228) Boris kategorisiert technische Objekte (Busse: 23BTF169) Boris stellt Bezüge zwischen Sachverhalten her (Lage in Breitengraden > Lage über dem Boden: 25BTF438) Boris erklärt die Handhabung oder Funktion von Objekten (Aufziehfahrzeug: 21BTF111, 21BTF251, Lämpchen: 21BTF142, Anhänger: 21BTF200, Traktor: 21BTF316, Audio-Recorder: 23BTF19, 23BTF86, Ziellanze beim Bus: 23BTF223, Zugsignale: 23BTF259, Flughäuser: 23BTF280, 23BTF351, Gelenkfahrzeug: 23BTF309, Tram- und Zugsteuerung: 23BTF322, Kaffee-Katze: 23BTF381, Foto-Wechselapparat 23BTF638, Haken für Geschirrtücher: 25BTF111, Omeletten zudecken: 25BTF171, Google Earth: 25BTF438, Raffelmaschine: 25BTF44, Schaum im Spülbecken: 25BTF80, Raddampfer: 29BTF184)</p>	<p>Lena erklärt Objekte (defekter Walkman: 24BTF22, stumpfe Kinderschere: 26TF584, Katze Diva: 24BTF328, 30BTF005, Gummi-Leuchtfrosch: 24BTF385, sprechende Katze: 26TF705, Sandschlamm: 26TF986, Regenschutz zum Umdrehen: 30BTF690, Parkplätze: 30BTF704, zu grosse Socken: 30BTF809, Giffrosch: 38BTF7, Divas Zitzen: 38BTF12, Schwingbälle: 38BTF47, Hornussen: 38BTF120) Lena vergleicht Objekte nach bes. Eigenschaften (26TF788) Lena erklärt ihre Aktivitäten (Portraitaikarten bemalen: 24BTF258, Kresse anpflanzen und giessen: 26TF3, Kaulquappen beobachten und pflegen: 38BTF175, Katze Diva manipulieren: 30BTF005) Lena verlangt Erklärungen (wem gehört die Münze: 26TF843) Lena korrigiert Aussagen anderer (Luchs statt Katze: 30BTF97) Lena kommentiert ihr Handeln (Fotografieren: 24BTF115, neue Jacke anziehen: 26TF832)</p>
--	---	--	---	--

Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen (Boris)	<p>* Jana verhandelt Lösungen (Bekleidung: 11-12BF74, Skifahren: 15B47, Skirennen: 15B73, Heft anschauen: 16B25, Weg zeigen: 20BTF127, etwas essen: 20BTF1052, Chips und TV: 20BTF1475)</p> <p>* Jana stimmt Vorschlägen zu (Zimmer zeigen: 11-12BF174, Pferde zählen: 11-12BF207, fotografieren: 13BF223, Rabe verzieren: 13BF243, Begleitung Ballettkurs: 20BTF28, TV schauen: 20BTF222, aus Heft vorlesen: 20BTF1141, Heft fotografieren: 20BTF1232, 20BTF1371, Schuhrätsel: 20BTF1273, Heft zeigen: 20BTF1430)</p> <p>Jana lehnt Vorschläge ab (Kind besuchen: 15B132, Bilderbuch anschauen: 20BTF59, Weg erklären: 20BTF127, Fragen stellen: 20BTF1121)</p> <p>Jana macht Vorschläge (Schneeberg: 15B116, Ballett üben: 20BTF67, Gespenst spielen: 20BTF1215, singen: 20BTF1406)</p>	<p>* Victor verhandelt Vorgehensweisen (beim Saubermachen mit der Mutter 22BTF126, beim Wähe Backen mit der Mutter 22BTF644)</p> <p>Victor begründet eigene / alternative Vorschläge (22BTF264, 22BTF548, 22BTF669)</p> <p>Victor erkundigt sich nach Gründen von Sachverhalten (37TF365)</p> <p>Victors Mutter begründet ihre Vorgehensweise beim Backen (17BTF150, 22BTF118, 22BTF664)</p> <p>Die Mutter bespricht sein und ihr Konzept (beim Belegen der Wähe 22BTF721)</p>	<p>Boris beschreibt Vorgehensweisen (Topflappen herstellen: 25BTF228–246)</p> <p>Boris Familienmitglieder besprechen technische Sachverhalte (Mikrowelle: 25BTF374)</p> <p>Boris handelt mit seinem Freund Spielbedingungen aus (Spielmaterial: 29BTF34, 29BTF65, 29BTF134, 29BTF169, 29BTF234, Eigenschaften von Elementen: 29BTF169, 29BTF199, Plausibilität des Spielverlaufs: 29BTF218, 29BTF257, 29BTF280)</p> <p>Boris vertritt seinen Standpunkt mit Argumenten (Bootsanhänger: 21BTF92, schräge Böden: 21BTF251, nicht aufessen: 23BTF28, 23BTF86, 23BTF122, Bus-Details: 23BTF194, Absturzgefahr Flughaus: 23BTF351, Venedig: 23BTF638, salzige Crêpes: 25BTF358, 25BTF374, 25BTF420, vom Tisch gehen: 25BTF466, Bildausschnitt: 25BTF488, Sujetwahl: 25BTF537, Beteiligung am Tischgespräch: 29BTF292, Fotoauswahl: 29BTF494)</p> <p>Boris lässt sich durch Argumente überzeugen (neue Busse: 23BTF241)</p> <p>Boris beurteilt Arbeitsergebnisse (gedeckter Tisch: 25BTF333)</p> <p>Die Mutter beurteilt Boris</p>	<p>Lena lässt sich auf Argumente ein, verhandelt Lösungen (mit DIS: 26TF140, 30TF224, 30BTF546, 30BTF704, mit Vater: 26TF832, mit Lynn: 26TF903, 26TF961, 30BTF645, mit Mutter: 30BTF536)</p> <p>Lena kämpft mit Argumenten um ihre Rechte (Sommerkleid anziehen: 26TF520, gefundenes Geld teilen: 26TF623, 26TF719, 26TF734, 26TF749, gleich grosses Brownie: 30BTF254)</p> <p>Lena bedauert, dass sie falsch gehandelt hat (Algen für Molch: 30BTF566)</p> <p>Lena tadelt andere (Sand verschütten: 26TF1001, jetzt schon gehen: 26TF1211; ewiges Meckern: 26TF1155, nass Spritzen: 26TF1173)</p> <p>Lena wird von Lynn getadelt (26TF1095, 26TF1102, 26TF1115, 26TF1133, 26TF1155, Algen für Molch: 30BTF566)</p> <p>Lena hat ihre Eltern überzeugt, ihr eine Katze zu kaufen (38BTF276)</p> <p>Lenas Eltern vereinbaren mit den Kindern Verhaltensregeln</p>
--	---	---	--	--

			Handeln (aufräumen: 25BTF111, zählen: 25BTF412, 29BTF315)	(Umgang mit Katze: 38BTF276)
--	--	--	--	------------------------------

Sprache objektivierende Handlungen

	Jana	Victor	Boris	Lena
<p>mit Sprache spielen, experimentieren (Jana)</p>	<p>Jana erfindet beim "Vorlesen" zahlreiche Variationen ihrer Geheimsprache (20BTF1160, 20BTF1330)</p> <p>Jana singt bekannte Lieder in ihrer Geheimsprache (20BTF1319; 20BTF1405)</p> <p>Jana mischt konventionelle und Geheimsprache beim Singen (20BTF1405)</p> <p>Jana spricht Berndeutsch mit der Mutter (20BTF840)</p> <p>Jana spielt mit dem Wort "Spitzbueb" (13BF139)</p> <p>Jana proviziert die Mutter mit sprachlichen Mitteln (Baby-Fäkalsprache: 20BTF1531, "Janei-ja"-Spiel: 11-12BF99, 15BF150)</p> <p>Die Mutter spricht mit Jana in einer erfundenen Geheimsprache (20BTF840)</p> <p>Die Mutter spielt Reimspiele mit Jana (20BTF911)</p>	<p>Victor verdreh die Namen anderer Kinder, um sie zu foppen (37TF734)</p>	<p>Boris unterscheidet zwei Mädchen, die beide Jana heissen, durch unterschiedliche Betonung des Namens (21BTF504)</p>	<p>Lena spielt/experimentiert mit der Aussprache von Wörtern ("prallo" mit ihrer Mutter: 26TF542, "blownies" mit ihrer Mutter: 30BTF236, "Zitroneneuge": 38BTF109, 38BTF120)</p> <p>Lena experimentiert mit Klang und Bedeutung von Wörtern (Wörterrätsel anhand von Anlauten: 30BTF690, ähnlich lautende Wörter (Estrich-Österreich): 26TF564)</p> <p>Lena umschreibt ein spez. Wort, das sie sucht (26TF938)</p> <p>Lena erfindet eigene Bezeichnungen (e ganz e chiliini Minute: 24BTF56, Dreifränkler: 26TF245, Spinnemaa: 30BTF25, Tinaldo: 30BTF414)</p> <p>Lena greift besondere Formulierungen auf und wiederholt, paraphrasiert oder ergänzt sie (Äusserungen von Figuren: 24BTF160, 30BTF165, 30BTF196, Erklärung des Erzählers: 24BTF183, Fachwörter ("Hormone"): 26TF381, von uns konstruierte Kunstwörter: 26TF797, Liedanfang: 30BTF213)</p> <p>Lena wiederholt Äusserungen von Figuren auf Hochdeutsch (30BTF165, 30BTF213)</p> <p>Lena erklärt den Zusammenhang von Gefühlen und</p>

<p>sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren (Jana)</p>	<p>Jana erkundigt sich nach Sprachen, die sie nicht kennt (20BTF840)</p> <p>Jana gibt Auskunft über ihre Geheimsprache (20BTF1160, Geheimschrift: 20BTF1304, Heft: 20BTF1430)</p> <p>Jana fragt, ob sie ein bestimmtes Lied in ihrer Geheimsprache singen soll (20BTF1405)</p> <p>Jana korrigiert D/S, weil er einen ungenauen Begriff verwendet (13BF40)</p> <p>Jana bricht eine eigene Erklärung, bei der sie sich verstrickt hat, mit "blablabla" ab (20BTF1273)</p>	<p>Victor benennt seine schriftbezogenen Fähigkeiten (Schreiben: 17BTF50, (nicht) Lesen: 37TF314)</p> <p>Victor weiss, dass er gewisse Ausdrücke nicht gebrauchen soll; er entschuldigt sich, wenn die Mutter ihn dafür tadelt (14BF140, 14BF150)</p>	<p>Boris lernt im Gespräch, eine Metapher zu verstehen (21BTF549)</p>	<p>Stimmklang (Liebe: 30BTF874)</p> <p>Lena versteht eine ironische Begründung (26TF1115)</p> <p>Lena korrigiert ihre eigene Sprache (falsche Bezeichnung: 26TF938, ungenauer Liedtext: 30BTF213)</p> <p>Lena und ihre Schwester haben weibliche Bezeichnungen erfunden (Molchina: 30BTF307)</p> <p>Lena nennt Buchstaben, die sie schon gut beherrscht (O aus ihrem Namen: 30BTF959)</p> <p>Lena thematisiert Platzprobleme beim Aufschreiben (24BTF298)</p> <p>Lena präzisiert ungenaue Bezeichnungen (Thek – Rucksack: 24BTF39)</p> <p>Lena bespricht Bezeichnungen (Wiesenstrasse: 24BTF39, Zwerg Nase: 24BTF258, Pranke: 30BTF911, Spinnemaa: 30BTF35)</p> <p>Lena reflektiert ihr sprachliches Handeln (Fehler bei Wortwahl: 26TF259, Wortlaut von Liedern nicht beherrschen: 30BTF112, sich bedanken: 38BTF56)</p> <p>Lenas Schwester thematisiert sprachliche Phänomene (genauer Wortlaut ihrer Aussage: 26TF15)</p> <p>Lenas Mutter bespricht mit den Kindern sprachliche Phänomene (Bezeichnung Kuchen-"Rinde": 26TF469, Formulierung einer Entschuldigung: 26TF843, Aussprache von "Jana":</p>
--	---	---	---	---

Medien thematisieren (Jana)	(keine Belege)	Victor erwähnt bestimmte Bücher (37TF96) Victor identifiziert und charakterisiert bestimmte Bücher (14BF170, 14BF204, 22BTF241, 22BTF476) Victor bezeichnet Typen von Medien (Tieratlas: 14B188)	(keine Belege)	25TF544, Artikulationsfehler: 38BTF109, Themenwechsel: 30BTF307) Lena unterscheidet Medientypen (Filme: 30BTF28, Video- und Audiokassette: 30BTF41, Film und Kassette: 30BTF675) Lena unterscheidet den Wortlaut von Geschichten in verschiedenen Medien (30BTF186) Lena erkundigt sich nach unseren Medieneffahrungen (Film "ET": 26TF407) Familienmitglieder sprechen über Medieneffahrungen (Film "ET": 26TF407, TV-Sendung und Bilder-Sachbuch: 26TF381)
weitere Sprachen und Varietäten gebrauchen (Jana)	Der Vater spricht im Alltag meist Standarddeutsch mit Jana (11-12BF14) Der Vater spricht (selten) Amharisch mit Jana (20BTF752) Jana spricht selber kaum Amharisch, versteht aber vermutlich Einiges (20BTF752) Jana hatte in den Ferien bei Verwandten in Äthiopien viel Kontakt zum Amharischen, sie ist im Spiel mit den Kindern gut klargekommen (20BTF752) Der Vater hat Jana einige amharische Bücher geschenkt (20BTF752) Der Vater singt mit Jana gelegentlich amharische Lieder (20BTF752)	Victor hat spät gesprochen, sein Kroatisch entwickelt sich heute langsamer als das Deutsche (37TF583) Victor spricht zuhause (mit der Mutter und Zita) und in den Ferien (mit dem Grossvater) Kroatisch (37TF203) Victor spricht im Kindergarten und zunehmend auch zuhause Schweizerdeutsch (37TF219) Victor spricht mit dem Vater Standarddeutsch (37TF203) Victor spricht gerne Schweizer- und Standarddeutsch; sein Bezug zum Kroatischen ist der Mutter unklar (37TF592) Die Mutter schimpft viel auf Kroatisch, sie benutzt Kroatisch aber auch beim Abendritual	Boris spricht selber kein Französisch, versteht es aber vermutlich recht gut (z.B. beim Spiel mit seiner Cousine). Die Eltern sprechen zuhause nur selten Französisch. Bei den Grosseltern übersetzen sie für Boris. (29BTF825) Boris und sein Freund sprechen im Spiel Hochdeutsch (29BTF65, 29BTF125)	(keine Belege)

	<p>Jana hört zu, wenn der Vater mit Bekanntem Amharisch spricht (20BTF752)</p> <p>Jana spricht selbst Amharisch (Namen von Bekannten: 16B84, Abschiedsgruss mit Übersetzung: 20BTF1542)</p> <p>Der Vater verabschiedet sich auf Amharisch von uns (20BTF1542)</p>	<p>(37TF592)</p> <p>Victor wechselt ins Kroatische, um Persönliches mit seiner Mutter zu besprechen (Konfliktsituation: 14B75, Geheimhaltung vor uns: 14B239)</p> <p>Victor und seine Mutter haben früher auf Kroatisch Geschichten erfunden (37TF592)</p> <p>Die Mutter singt mit den Kindern Lieder in Deutsch und in verschiedenen Sprachen (37TF592)</p> <p>Victor und Zita haben viele Kinderbücher in kroatischer Sprache (14B189, 37TF592)</p> <p>Victor schaut sich ein kroatisches Tierlexikon an (14B177)</p>		
<p>weitere Sprachen und Varietäten thematisieren (Jana)</p>	<p>Jana nennt Deutsch und Amharisch als Familiensprachen; letztere versteht sie nur ein bisschen (20BTF1452)</p> <p>Jana übersetzt ihren amharischen Abschiedsgruss (20BTF1542)</p> <p>Die Mutter erwartet vom Vater gute Deutschkenntnisse und korrigiert ihn auch (16B84)</p>	<p>Victor thematisiert die Vielfalt der schweizerdeutschen Dialekte und den Sprachgebrauch der Lehrerin im KiGa (37TF219)</p> <p>Victor beschreibt seinen eigenen Sprachgebrauch sehr klar (37TF203–231)</p>	<p>Boris erkennt und präsentiert französische Äusserungen (franz. Anruferin erkennen: 21BTF529; französische Begrüssung vorführen: 21BTF535)</p> <p>Die Mutter macht Boris auf französische Wörter aufmerksam (25BTF267)</p>	<p>Lena und ihre Schwester erkennen und besprechen englische Äusserungen (Aussprache: 30BTF25. Bedeutung: 26TF655)</p>

Anhang C: Befundtabelle Literale Fähigkeiten in familiären Kontexten

Realitätsbezogene Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
zeitlich und räumlich distanzte Erlebnisse thematisieren (Jana)	<p>Jana weiss, welche Heftseite sie uns beim letzten Besuch gezeigt hat. (20A1:3)</p> <p>Sie erinnert sich, dass A ihre Hefte weggeschmissen hat (20A1:68)</p> <p>Sie erinnert sich an das Gadget eines Hefes (20A1:91)</p> <p>Sie erinnert sich an ihren Adventskalender und an ein einzelnes Geschenk (20A1:93–101)</p> <p>Jana gibt Auskunft über den Gebrauch ihrer Geheimsprache im Kindergarten (20A1:29)</p> <p>Sie erklärt, wann sie die Namenliste geschrieben hat und wer damals im KiGa war (20A1:144)</p>	<p>Victor erzählt uns, dass er das Bilderlexikon geschenkt gekriegt hat (22A1:5)</p> <p>Victor bestätigt unsere Aussagen über Erlebnisse mit ihm (22A1:13–16)</p> <p>Victor erzählt, dass er noch nie mit einem Dampfer fahren durfte (22A1:176)</p>	<p>Boris erzählt, dass er sein Modelboot noch nie ausprobiert hat (23A1:39)</p> <p>Boris erzählt, wie er von seiner Patin ein Geschenk erhalten hat (23A1:41–52)</p> <p>Boris beschreibt Gewohnheiten (Mediengebrauch: 23A1:86–88; Zimmerstunde: 23A1:90)</p> <p>Boris erwähnt, dass er schon öfters ins Mik gesprochen hat (23A1:92)</p>	<p>Lena erzählt von der Herkunft von Objekten (Ringe: 24A1:18; Portraikarten: 24A1:215)</p> <p>Lena erzählt von einem Fussballspiel-Besuch (Sirupkurve: 24A1:200–203, gegnerische Teams: 24A1:204–213, 220–223; Sieger: 225–228)</p> <p>Lena erzählt von einem Ferienaufenthalt (anderes Land, Meer und Krebse, Aquarium, Taucher, Restaurant; 24A1:170–177)</p> <p>Lena erzählt von früheren Aktivitäten (Fähnchen gemalt: 24A1:194; weisse Streifen zugemalt: 24A1:230, 233, 238, 249; Namen auf Post-it-Büchlein geschrieben: 24A1:282)</p>
zukünftige Aktivitäten thematisieren (Victor)	<p>Jana plant ihre nächsten Handlungen (20A1:48, 71–79)</p>	<p>Victor macht sich Gedanken zu zukünftigen Handlungen (ob wir vorlesen werden: 22A1:8; ob er uns das Weltraumbuch zeigen soll: 22A1:41; dass wir bestimmte Fotos behalten sollen: 22A1:87, 138)</p>	<p>Boris thematisiert zukünftige Aktivitäten (im Zimmer fotografieren: 23A1:1–8; beim nächsten Besuch mehr Fotos aufnehmen: 23A1:226)</p> <p>Boris thematisiert seine nächsten Handlungen (etwas hervorholen; 23A1:22; Fotos aufnehmen: 23A1:64; Schrank zeigen: 23A1:96; etwas sagen: 23A1:109; etwas suchen: 23A1:125; mehr Bilder an-</p>	<p>Lena thematisiert ihre nächsten Vorhaben (Stuhl bringen: 24A1:2; zuhören: 24A1:9, 101; Bauchtanz vorführen: 24A1:123; Streifen zumalen: 24A1:253)</p>

eigene Gedanken und Gefühle thematisieren (Jana)	Victor sagt uns, was er tun will (Buch zeigen: 22A1:1; Dinos suchen: 22A1:54; Weiterblättern: 22A1:68; Bild von Vulkan suchen und aufnehmen: 22A1:92, 102–103; Bild von ?? aufnehmen: 22A1:141) Victor sagt uns, was ihm gefällt (Krebs: 22A1:11; Blau: 22A1:12–15, 52; Dinos: 22A1:21, 53, 73, 97; Steinbrocken: 22A1:35; Adler: 22A1:47; hellblauer Wal: 22A1:57; Eisbären: 22A1:112; Lok: 22A1:145; Bus: 22A1:153; Propeller und Dampf: 22A1:175) oder NICHT gefällt (Dino mit grossen Augen; 22A1:88–91) Victor sagt uns, was er sich wünscht (Foto von blauem Steinbrocken: 22A1:36; Vergrößerung des Dampfschiff-Fotos: 22A1:177), und was er NICHT will (Foto vom Eisbären: 22A1:112; Foto vom Windgenerator: 22A1:137) Victor sagt uns, dass er nicht alle Planetennamen kennt (22A1:28) Victor sagt uns, was er auf dem Display sieht (22A1:66, 78, 86)	Schauen: 23A1:175, 183, 200; abdrücken: 23A1:220; mitkommen: 23A1:225) Boris sagt uns, was er nicht kennt oder weiss (die abgebildete Geschichte: 23A1:10; die abgebildete Stadt: 23A1:180; den abgebildeten Säugling: 23A1:190; die abgebildeten Kinder; 23A1:218) Boris sagt, was ihm gefällt (lustiges Flugzeug: 23A1:121; herziges Katzenbild: 23A1:140) Boris teilt uns seine Absichten und Wünsche mit (seine Position für das Foto: 23A1:7; mehr Fotos aufnehmen: 23A1:69, 176; möglichst klein: 23A1:211) Boris teilt uns seine Meinung mit (zu weiteren Besuchen: 23A1:104) Boris fragt nach unseren Absichten und Wünschen (Bilder fotografieren: 23A1:163, 184)	Lena sagt, was sie will (fotografieren: 24A1:46; zuhören: 24A1:85) oder nicht will (selber fotografieren: 24A1:46; noch mehr fotografieren: 24A1:70) Lena sagt, was ihr gefällt (schöner Ring: 24A1:15) oder nicht gefällt (Füsse küssen: 24A1:267–269) Lena sagt uns, was sie weiss (Meer und Krebse: 24A1:170–171) oder nicht weiss (warum das Mik in der Nähe sein muss: 24A1:32; wo Auslöser der Kamera ist: 24A1:63; warum sie Barbieri heissen: 24A1:140; aus welchem Land die Flöte stammt: 24A1:169) Lena sucht nach Wissen (Fussballteams: 24A1:205–211), ärgert sich, weil ihr Dinge nicht einfallen (Fussballteams: 24A1:207) und freut sich über gefundene Lösungen (Teams: 24A1:220–223) Lena fragt nach unserem Wissen (Sirupkurve: 21A1:200)
Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten (Victor)	Victor erfasst sich eingehender mit abgebildeten Sachverhalten (Steinbrocken: 22A1:37–41; Dinos: 59–61, 70–71, 79–80; Wölfe: 22A1:105–111; Fotokamera: 22A1:115–117;	Boris erkennt abgebildete Sachverhalte (Fahrtrichtungen der Trams: 23A1:181; fremde Flaggen von Schiffen: 23A1:196; Befindlichkeit einer Katze: 23A1:208)	Lena erkennt und benennt abgebildete Sachverhalte (Schloss: 24A1:94; Drachenschloss: 24A1:100, gezeichnete Katze Diva 24A1:286) Lena lässt sich Namen auf

mit Artefakten Zeit und Raum strukturieren (Jana)		Tastentelefon: 22A1:123-127; Windgenerator: 130-132, kleine Autos: 134-136; Dampflok: 148- 149; Dampfschiff-Name: 162- 173)		Portraitkarten vorlesen (24A1:218)

Fiktionale Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
fiktive Welten inszenieren (Jana)	Jana inszeniert sich als Gespenst (20A1: 53–61)		<p>Boris posiert als Katze (23A1:14)</p> <p>Boris spricht mit verstellter Katzenstimme (IspelinD: 23A1:2–8, 14–197, 217; Vokalskelett: 23A1:65)</p> <p>Boris macht Katzengeräusche (Hechseln: 23A1:27, 32, 63, 72, 101, 109, 112, 116, 124, 127, 193; Miauen: 23A1:32, 55, 101, 109, 113; andere: 23A1:106)</p> <p>Boris spricht zu Objekten (Schachtel: 23A1:37)</p> <p>Boris erklärt fiktive Sachverhalte (AutobesitzerInnen: 23A1:82–85)</p>	<p>Lena führt zu orientalischer Musik einen Bauchtanz vor (24A1:130)</p> <p>Lena spielt – inspiriert von der Musik auf der Kasette – auf der Zwitscherflöte (24A1:155)</p> <p>Lena ruft ihrem Stift wie einer Katze (24A1:251) und lässt ihn "ausruhen" (24A1:277, 288)</p>
eigene Inszenierungen thematisieren (Boris)			<p>Boris spricht über seine Rolle als Katze (23A1:4)</p> <p>Boris unterscheidet reale und fiktionale Identitäten eines Objekts (Mik: 23A1:108–110)</p>	<p>Lena thematisiert ihre Bauchtanz-Vorführung (24A1:103–105, 123, 130–135)</p>
über Geschichten reden (Boris)			<p>Boris unterscheidet zwischen ihm bekannten und unbekanntem Geschichten (Schällenuirsi: 23A1:9–13)</p>	<p>Lena beschreibt Elemente der Geschichte (Szenen: 24A1:103, 106)</p> <p>Lena erklärt Elemente der Geschichte (Verstossung Jakobs durch die Eltern: 24A1:107–108; Bewerbung beim Herzog: 24A1:178; Bezeichnung als Zwerg Nase: 24A1:266; Füße des Kaisers: 24A1:270; fetter Herzog: 24A1:299; Kochkünste: 24A1:301; Pastete; 24A1:303; Zauberkräut: 24A1:304)</p> <p>Lena beurteilt unsere Vermutungen oder Aussagen zur Geschichte (zurückliegende</p>

				<p>Handlung: 24A1:150, 151, 181; laufende Handlung: 24A1:189, 191; zukünftige Handlung: 24A1:105, 116, 120)</p> <p>Lena reagiert auf markante Aussagen des Erzählers oder der Figuren (hässlicher Zwerg: 24A1:111, 119; gestopptes Wachstum: 24A1:145; verzau-berte Ungestalt: 24A1:148; Name des Zwergs: 265)</p> <p>Lena wiederholt markante Aus- sagen von Figuren (schmutzige Hände: 24A1:113; Barbieri und Coiffeure: 24A1:139; Name des Zwergs: 24A1:265; Füße küssen: 24A1:267)</p> <p>Lena zitiert Figuren (Eltern von Jakob: 24A1:107–108)</p> <p>Lena begründet Motive von Figuren (Verstossung von Jakob durch die Eltern: 24A1:109–110)</p>
<p>Geschichten ab Audiomedien hören (Lena)</p>				<p>Lena hört der Geschichte von Zwerg Nase zu (24A1:12–14, 28–30, 39–40, 86–89, 90–93, 102, 111–122, 124–129, 135–136, 139–140, 141–148, 151–152, 187–192, 239–242, 247, 255–263, 264–265, 293–301)</p>

Medial schriftliche Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
Sinn mit erfundenen Zeichen darstellen und erfundenen Zeichen entnehmen (Jana)	Jana schreibt in ihrer Geheimschrift, die verschiedene Merkmale der konventionellen Schrift trägt (Zeilen, Schreibrichtung, Verbindung distinkter Zeichen, typische, wiederkehrende Formelemente) (20A1:5–36) Jana liest vor, was sie in ihrer Geheimschrift aufgeschrieben hat; ihre Geheimsprache trägt verschiedene Merkmale der konventionellen Sprache (Vokalkonsonanten-Kombinationen, syntaktische Einheiten, Intonationsbögen, Tempowechsel) (20A1:5–35)			
konventionelle Zeichensysteme erkunden (Jana)	Jana liest einen langen Schriftzug als lange Lautkette vor (20A1:16) Jana kann / will nicht erklären, was sie in Geheimschrift aufgeschrieben hat (20A1:9, 20)	Victor erkennt Schrift im Bilderlexikon (Legenden: 22A1:24, 163, 166, 167; Erläuterung: 168) Victor weiss um den Sinngehalt von Schrift und lässt sich Textstellen vorlesen (22A1:24, 166–168)		Lena erkennt die Schriftzüge der Spielernamen auf den Portraitkarten (24A1:218) Lena weiss um Sinngehalt von Schrift und lässt sich die Spielernamen vorlesen (24A1:218)
Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren (Jana)	Jana dekodiert und versteht selbst aufgeschriebene Kindernamen (auf einen Blick, lautierend und kombinierend) (20A1:139–141)			Lena liest ihren Namen auf der Titelseite des Post-it-Büchleins (24A1:281)
Printmedien funktionsgemäss	Jana blättert durch ihr Geheimschriftheft (20A1:7–37, 135–160)	Victor sucht und findet (mit Hilfe) das Buch aus dem Regal		Lena zeigt uns ihre Portraitkarten (24A1:214)

<p>handhaben (Jana)</p>	<p>Sie blättert durch ihr Prinzessin-Heft und findet eine bestimmte Seite (20A1:102–119)</p>	<p>(22A1:2–5) Victor richtet sich (mit Hilfe) mit dem Buch auf dem Sofa ein (2A1:8, 32–34) Victor blättert durch das Bilderlexikon (22A1:10–179) Victor vermutet, wo sich die Seiten mit den Dinos im Buch befinden (22A1:44, 55) Victor thematisiert den Suchprozess (22A1:44, 54, 58, 68, 93, 102, 111) Victor findet die Seiten mit den Dinos im Buch (22A1:58)</p>		<p>Lena zeigt uns, wo auf der Karte der Spielernamen steht (24A1:218) Lena blättert im Post-it-Büchlein weiter (24A1:283)</p>
-----------------------------	--	---	--	--

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
<p>Handlungsanleitungen befolgen oder geben (Jana)</p>	<p>Jana fordert uns auf, etwas zu tun (riechen: 20A1:38, 46; Augen schliessen: 20A1:47–48)</p> <p>Jana weist uns auf Dinge hin, die wir für eine Aktivität brauchen (Taschenlampe: 20A1:50–51)</p> <p>Jana versteht implizite Aufforderungen und kommt ihnen nach (Heft suchen: 20A1:66; Heftseite suchen: 20A1:106)</p>	<p>Victor fordert uns auf, etwas zu tun (mitkommen: 22A1:2; anschauen: 22A1:21, 23, 35, 36, 58, 59, 71, 122, 134; etwas vorlesen: 22A1:24; warten: 22A1:44; Display zeigen: 22A1:49, 154; fotografieren: 22A1:65, 153) oder NICHT zu tun (fotografieren: 22A1:62; ein Foto zeigen: 22A1:139)</p> <p>Victor bittet uns, etwas (nicht) zu tun (Seiten fotografieren: 22A1:20, 37, 48, 73, 75, 79, 94, 97, 105, 122, 145, 151, 159, 162; Display zeigen: 22A1:177; Foto NICHT schicken: 22A1:88)</p> <p>Victor erlaubt uns, etwas zu tun (Foto behalten: 22A1:138; Foto ausdrucken: 22A1:141)</p> <p>Victor präzisiert seine Handlungsanleitungen (beim Fotografieren: 22A1:16–17; beim Vorlesen: 22A1:24, 166–168)</p> <p>Victor beantwortet unsere Fragen zum Vorgehen (Bildlexikon anschauen: 22A1:3–7; fotografieren: 22A1:16, 40, 48, 62, 76; vorlesen: 22A1:25)</p> <p>Victor befolgt unsere Anweisung, nur eine Seite umzublätern (22A1:120)</p>	<p>Boris gibt sich selbst Anweisungen (etwas holen: 23A1:22; das Flugzeug nicht fallenlassen: 23A1:122; mehr zoomen: 23A1:186)</p> <p>Boris fordert uns explizit auf, etwas zu tun (Bildausschnitt wählen: 23A1:25, 78–79; etwas anschauen: 23A1:27, 34, 122, 133, 195; warten: 23A1:125; loslassen: 23A1:191)</p> <p>Boris fordert uns implizit auf, etwas zu tun (Display zeigen: 23A1:18; Foto aufnehmen: 23A1:23; Platz machen: 23A1:57; Bild fotografieren: 23A1:206)</p> <p>Boris erinnert uns an die Kriterien bei der Wahl des Bildausschnitts (23A1:79)</p> <p>Boris beantwortet unsere Fragen zum Vorgehen (Katze fotografieren: 23A1:2–6, 14–17)</p> <p>Boris erkundigt sich nach Vorgehensweisen (Zoom: 23A1:167, 169, 212; Blitz: 23A1:177)</p> <p>Boris befolgt unsere impliziten (Fernsteuerung versorgen: 23A1:44) und expliziten Anweisungen (Kamerabedienung: 23A1:30, 57, 62, 73, 145, 151–154, 168–173, 214)</p>	<p>Lena gibt uns Anweisungen (Sitzordnung: 24A1:9; absitzen: 24A1:88; zuhören: 24A1:101, 293, 295; in die Flöte "pfeifen": 24A1:158; etwas lesen: 24A1:218; einen Stift geben: 24A1:245; etwas anschauen: 24A1:283)</p> <p>Lena beurteilt unser Verständnis ihrer Anweisungen (Sitzordnung: 24A1:28; "pfeifen": 24A1:159)</p> <p>Lena lässt uns ihr Vorgehen beurteilen (Bildausschnitt: 24A1:63)</p> <p>Lena befolgt unsere impliziten (Schloss genauer bezeichnen: 24A1:99) und expliziten Anweisungen (Kamerabedienung und -handhabung: 24A1:53–66, 75, 80)</p>

<p>Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren (Jana)</p>	<p>Jana erklärt, wo sich etwas befindet (Stelle im Geheimschriftheft: 20A1:3; Taschenlampe: 20A1:51).</p> <p>Jana erklärt, wie etwas war (Stift im Adventskalender: 20A1:92, 97)</p> <p>Jana erklärt eine Vorgehensweise (Schuhrätsel lösen: 20A1:121–123)</p> <p>Jana erklärt, was sie tun will (im Heft etwas ergänzen: 20A1:16; wo suchen: 20A1:70, 75, 78) oder soeben getan hat (DIS mit Vater verwechselt: 20A1:151)</p> <p>Jana erklärt Ergebnisse ihres Handelns (wo gesuchte Hefte nicht sind: 20A1:70, 75; dass sie Hefte gefunden hat: 20A1:81; falsche Hefseite: 20A1:108, 118; richtige Hefseite: 20A1:110, 116, 119)</p> <p>Jana erklärt, dass sie etwas nicht weiss (Erdbeerstift: 20A1:40; wo Prinzessinhefte sind: 20A1:69; wie Stift eingepackt war: 20A1:99)</p> <p>Jana benutzt ein Beispiel, um ihre Geheimsprache zu erklären (20A1:27)</p> <p>Jana präzisiert / erweitert Erklärungen (in Geheimschrift Eingeweichte: 20A1:22-23; duftende Stifte: 20A1:41, 43; Prinzessinheft wegschmeissen: 20A1:67; Stift in Adventskalender: 20A1:98; Klassenzusammensetzung KiGa: 20A1:141–143)</p>	<p>Victor kommentiert abgebildete Sachverhalte (Dinos: 22A1:60, 70, 79, 94, 97; Wolf auf Hirsch: 22A1:105; heulender Wolf: 22A1:110; lustiges Telefon: 22A1:123; kleine Autos: 22A1:134, blaues Auto: 22A1:151)</p> <p>Victor erklärt abgebildete Sachverhalte (Steinbrocken: 22A1:36–40; Wölfe: 106–110; Innenansicht der Kamera: 22A1:115; Nummern auf Telefon: 22A1:125–127; verschwindende Autos: 22A1:135; Dampfaustritt: 22A1:149)</p> <p>Victor äussert Vermutungen zu Sachverhalten (Spielzeugautos: 22A1:136; Schiffsname: 22A1:166, 167, 168)</p> <p>Victor stellt uns Fragen zu Sachverhalten (heulender Wolf: 22A1:110; Standort der Windgeneratoren: 22A1:130–132)</p> <p>Victor versteht und bestätigt Erklärungen (Schattenwurf beim Fotografieren: 22A1:83, 85, 98–101)</p> <p>Victor erklärt uns ein gemeinsames Vorgehen (weshalb er Hilfe braucht: 22A1:3; dass wir das Buch suchen und herausnehmen müssen: 22A1:3)</p>	<p>Boris kommentiert Sachverhalte (Objekte im Regal: 23A1:124, 128, 129, 136; Bildsujets: 23A1:163)</p> <p>Boris erklärt Sachverhalte (Anzahl Schiffsschrauben: 23A1:35–36; Katzenschachtel: 23A1:37; warum er das Boot noch nie getestet hat: 23A1:41–52; Beziehungen: 23A1:47–55; Aufstellung seiner Spielautos: 23A1:81–84; Erzählpraxis seiner Eltern: 23A1:88; Kleiderschrankbesitzer/innen: 23A1:93–101; Nahrung von Katzen: 23A1:107; Stofftiere: 23A1:114; Flugzeug: 23A1:119; Bilder im Fotowechsler: 23A1:129–135, 143, 160, 164, 207)</p> <p>Boris kommentiert sein Vorgehen (unter dem Tisch kauern: 23A1:14; mit Gegenständen hantieren: 23A1:22–27, fotografieren: 23A1:154, 191–192, 199)</p> <p>Boris erklärt uns sein Vorgehen (Position beim Fotografieren: 23A1:27, 59, 71–72; Fotosujets: 23A1:64, 155, 179; Blitzsinsatz: 23A1:67; möglichst klein: 23A1:178; Zoomen: 23A1:210; zurückblättern: 23A1:225)</p> <p>Boris spricht beim Handeln zu sich selbst (Bildausschnitt: 23A1:28, 72; Lichtverhältnisse: 23A1:67; Zoomen: 23A1:186; Neugierde auf nächstes Bild: 23A1:189, 194; verbleibende Anzahl Bilder: 23A1:202)</p>	<p>Lena kommentiert Sachverhalte (Ring passt nicht: 24A1:23; Bildausschnitt: 24A1:67)</p> <p>Lena kommentiert ihr Vorgehen (etwas vergessen: 24A1:272; Farbstift ruhen lassen: 24A1:277)</p> <p>Lena kommentiert Ergebnisse ihres Handelns (Bildausschnitt: 24A1:72–82; auf Bett angekommen: 24A1:87; zugemaltes Trikot: 24A1:263)</p> <p>Lena kommentiert unser Handeln (Flötenspiel: 24A1:161)</p> <p>Lena erklärt Sachverhalte (Herkunft der Zwitscherflöte: 24A1:166; Grösse der Krebse: 24A1:171; Krebse im Aquarium, gefischt von Tauchern: 24A1:172–175; Sirupkurve, gratis Sirup für HelferInnen: 24A1:200–203; Trikotfarben: 213; frühere Matchsiege: 24A1:227; vollständiges Kartenset: 24A1:230; fehlende weisse Streifen: 24A1:230, 232, 238)</p> <p>Lena erklärt Vorgehensweisen (Flötenspiel: 24A1:161, 163; Streifen zumalen: 24A1:249, 275–277)</p> <p>Lena erklärt Sachverhalte aus der Geschichte (div. Stellen, s. oben: über Geschichten reden)</p> <p>Lena beurteilt unsere Vermutungen zu Sachverhalten (Verarbeitung der Krebse: 24A1:176; Zweck des Fähnchens: 24A1:198; gegnerische Teams: 24A1:221–223; Trikot-</p>
--	---	---	---	---

	<p>Jana versteht unsere Fragen nicht, signalisiert das, löst Erklärungen aus (Tagebuch und Stift: 20A1:86–92; welches Prinzessinheft: 20A1:103; welche Seite: 20A1:113)</p> <p>Jana versteht Erklärungen (Prinzessinhefte: 20A1:66; Tagebuch: 20A1:90; Rätselseiten: 20A1:106)</p> <p>Jana beantwortet unsere Verständnisfragen ungenau (20A1:27)</p> <p>Jana beantwortet unsere Verständnisfragen NICHT (Geheimschrift verstehen: 20A1:34; Haltung der Mutter zu Prinzessinheften: 20A1:68; weitere Rätselseite: 20A1:128; ihre aktuelle Tätigkeit: 20A1:149, 160)</p>			<p>farbe: 24A1:226, 237; vollständiges Kartenset: 24A1:245; Stifffarbe: 24A1:247)</p> <p>Lena bestätigt unsere Darstellungen von Sachverhalten (Passung von Tanz und Musik: 24A1:133)</p>
<p>Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen (Jana)</p>	<p>Jana bestätigt unsere Erklärungs-vorschläge (Stelle im Heft: 20A1:15; Geheimsprache verstehen: 20A1:22, 24–25, 29–30, 34; Adventskalender-Päckli: 20A1:96–97; wer Geheimschrift schreibt: 20A1:133; Kinder aus KiGa: 20A1:141)</p> <p>Jana verwirft unsere Erklärungs-vorschläge (Banantaschenlampe: 20A1:45)</p> <p>Jana überprüft und beurteilt unsere Erklärungsvorschläge (Erdbeerstift: 20A1:41)</p> <p>Jana fordert uns auf, ihre Erklärung zu überprüfen (an Taschenlampe riechen:</p>	<p>Victor begründet seine Position (Vorliebe für Blau: 22A1:12; Spielzeugauto-Hypothese: 22A1:136; Fotosujet-Auswahl: 22A1:151, 175)</p> <p>Victor prüft unsere Aussagen (über seine Vorlieben: 22A1:13–16; über die Position der Dinosaurier im Buch: 22A1:45, 46; über das Lexikon: 22A1:69; über Dinos: 22A1:81)</p> <p>Victor vertritt eine Gegenposition (warum er den Dino ohne Blau trotzdem will: 22A1:74; warum er ein Foto nicht will: 22A1:89; dass es eine gleichartige Kamera sei: 22A1:116; dass nur die Nummern Tasten sichtbar seien:</p>	<p>Boris trägt zur Klärung von Missverständnissen bei (Garigiet-Bilder: 23A1:10–13; Boot-Geschenk: 23A1:50–52; Begriff "verwandt": 23A1:50–54)</p> <p>Boris vertritt seinen Standpunkt (Garigiet-Bilder: 23A1:11; Venedig: 23A1:195–198; noch mehr Bilder fotografieren: 23A1:201–203)</p> <p>Boris begründet seinen Standpunkt (Venedig: 23A1:195–198) oder sein Vorgehen (zoomen: 23A1:213)</p> <p>Boris setzt seinen Standpunkt durch und beschwichtigt uns (23A1:206–208)</p>	<p>Lena deklariert ihren Willen (zuhören: 24A1:85)</p> <p>Lena trifft Entscheidungen (Gesprächsthema: 24A1:184)</p> <p>Lena erteilt Befehle (absitzen: 24A1:88; zuhören: 24A1:102, 292, 295)</p> <p>Lena verteidigt ihren Standpunkt (Flötenspiel: 24A1:163)</p> <p>Lena begründet ihren Standpunkt (Stühle geholt, weil Kasse lange dauert: 24A1:27; schmutzige Füße küssen: 24A1:269)</p> <p>Lena ändert ihren Standpunkt (fotografieren: 24A1:46; Buchstabenblatt fotografieren:</p>

<p>20A1:46) Jana beurteilt das Handeln anderer (Mutter, die Prinzessin-hefte weggeschmissen hat: 20A1:67)</p>	<p>22A1:125–127) Victor übernimmt unsere Position (Wolf auf Hirsch: 22A1:107–108; Kameratyp: 22A1:117; durchsichtiges Telefon: 22A1:125) Victor ändert seine Position (anderes Fotosujet; 22A1:75; modifiziertes Auswahlkriterium: 22A1:161) Victor insistiert auf seiner Position (auf seiner Frage: 22A1:131; auf seiner Antwort: 22A1:118) Victor beurteilt unsere Handlungen (erfolgreiche Bücher-suche: 22A1:5; Vorschlag, das Buch auf Tisch zu legen: 22A1:32; gewählte Bildaus-schnitte: 22A1:96, 22A1:146; aufgenommene Fotos: 22A1:51, 66, 177–178) Victor tadelt uns (für eine dumme Frage: 22A1:43; für unsere Vergesslichkeit: 22A1:63; für Fotografieren ohne Auftrag: 22A1:137)</p>	<p>22A1:125–127) Victor übernimmt unsere Position (Wolf auf Hirsch: 22A1:107–108; Kameratyp: 22A1:117; durchsichtiges Telefon: 22A1:125) Victor ändert seine Position (anderes Fotosujet; 22A1:75; modifiziertes Auswahlkriterium: 22A1:161) Victor insistiert auf seiner Position (auf seiner Frage: 22A1:131; auf seiner Antwort: 22A1:118) Victor beurteilt unsere Handlungen (erfolgreiche Bücher-suche: 22A1:5; Vorschlag, das Buch auf Tisch zu legen: 22A1:32; gewählte Bildaus-schnitte: 22A1:96, 22A1:146; aufgenommene Fotos: 22A1:51, 66, 177–178) Victor tadelt uns (für eine dumme Frage: 22A1:43; für unsere Vergesslichkeit: 22A1:63; für Fotografieren ohne Auftrag: 22A1:137)</p>	<p>Boris relativiert seinen Stand-punkt (abgebildete Stadt: 23A1:180; Säugling: 23A1:189) Boris beurteilt und modifiziert unsere Aussagen (zu Möglich-keiten, Boot auszuprobieren: 23A1:39 zu seinem Freund: 23A1:53; zu seiner Spielwelt: 23A1:82, 84; zur Mediennutz-ung: 23A1:86; zum Schrank: 23A1:96, 97; zu Spielsachen: 23A1:115; zum Fotowechsl-er: 23A1:158, 160, 162) Boris beurteilt eigene Hand-lungsergebnisse (aufge-nommene Fotos: 23A1:20, 33, 69; Bildausschnitte: 23A1:28–30, 173, 185–186, 199, 212; beschichtigend: 23A1:61; tadelnd: Fernsteuerung vergessen: 23A1:44) Boris lässt eigene Handlungs-ergebnisse von uns beurteilen (Bildausschnitt: 23A1:29, 72, 154; Fotos: 23A1:31–33, 63, 87, 148, 188, 221; maximaler Zoom: 23A1:211) Boris erlaubt uns Aktivitäten (zu Besuch kommen: 23A1:104; Objekte fotografieren: 23A1:139) Boris verzeiht sich selbst sein Nichtwissen (23A1:190)</p>	<p>24A1:71; Bildausschnitt: 24A1:78–79) Lena stimmt unseren Wünschen zu (Mikrofon in die Nähe legen: 24A1:32; Kasette fotografieren: 24A1:39; Buchstabenblatt fotografieren: 24A1:71) Lena beschwichtigt uns nach einem abschlägigen Entscheid (nicht noch mehr fotografieren: 24A1:70)</p>
---	--	--	--	---

Sprache objektivierende Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
mit Sprache spielen, experimentieren (Jana)	Jana variiert ihre Geheimsprache beim Singen (Rhythmus, Tonlage, Melodien, Silbenpalette und -kombination) (20A1:145–172)		Boris spricht mit verstellter Katzenstimme (Ispeld: 23A1:2–197; Vokalskelett: 23A1:65) Boris spricht bewusst direkt ins Mikrofon (23A1:85, 87, 90, 92–96, 100–101, 107, 110, 116, 124, 125, 128–130, 135) Boris wiederholt Aussagen (ins Mik: 23A1:85, 100, 110, 116, 130; dreimal: 23A1:150, 151, 217)	Lena repräsentiert ihre Erinnerungsarbeit sprachlich (sie wiederholt das Wort "für": 24A1:205; sie wiederholt die Wendung "öppis gege": 24A1:208)
weitere Sprachen und Sprachvarianten gebrauchen (Boris)			Boris singt ein Katzenlied in Standarddeutsch (23A1:77–78)	
sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren (Jana)	Jana spricht über ihre Geheimsprache (weshalb sie uns ihre Bedeutung nicht erklären kann, wer sie spricht, wo und wann sie sie spricht, wie sie beispielsweise tönt) (20A1:21–34, 134) Jana sagt, dass sie uns eine Äusserung in Geheimsprache nicht erklären könne (20A1:9, 20) Jana signalisiert, dass ihre Erklärung missglückt ist (20A1:123)		Boris spricht über sein eigenes Sprachhandeln (Erzählen; 23A1:44) Boris spricht über Sprachhandlungen anderer (Erzählen der Eltern; 23A1:88) Boris versteht Aussagen über seine Sprachhandlungen (komplizierte Argumentation: 23A1:50; Sprechweise: 23A1:137)	Lena reagiert non- und paraverbal auf markante Formulierungen der Geschichte (24A1:111, 119) Lena wiederholt oder paraphrasiert markante Formulierungen der Geschichte (schmutzige Hände: 24A1:113; Barbieri / Coiffeure: 24A1:139; Zwerg "Nase": 24A1:265; Füsse küssen: 24A1:267) Lena versteht unsere Aussagen über die unklare Themenwahl (24A1:184) und nimmt eine explizite Themenwahl vor (24A1:184–186) Lena expliziert ihre Wortwahl (Fussballmatch: 24A1:216) Lena erklärt die Anordnung ihrer Buchstaben auf dem Post-it-

Medien thematisieren (Victor)		<p>Victor thematisiert Eigenschaften von Medien (Dicke des Bilderlexikons: 22A1:6; Anzahl Seiten: 22A1:29–31; Gewicht: 22A1:31–32)</p> <p>Victor thematisiert bestimmte Medien (Bilderlexikon: 22A1:1; Weltraumbuch: 22A1:42; Dinobuch: 59)</p>		<p>Büchlein (24A1:282)</p> <p>Lena beurteilt die Bezeichnung ihres Post-it-Büchleins (als "Büchlein": 24A1:286; als "Geschichte": 24A1:292, 295)</p>
-------------------------------	--	---	--	--

Anhang D: Befundtabelle Literale Fähigkeiten bei der Lesestandserhebung

grün = elizitierte Äusserungen

Realitätsbezogene Fähigkeiten

	Jana (40V)	Victor (39V)	Boris (42V)	Lena (41V)
zeitlich und räumlich distante Erlebnisse thematisieren (Jana)	Jana bestätigt Aussagen zu einem früheren Familienbesuch (59, 285) Jana beantwortet Fragen zu ihren Erlebnissen (Brief schreiben: 44, 47, 53; Kinder einladen: 56; FestbesucherInnen: 58; Besuch im Zoo: 274; Ballettbuch-Geschenk: 285)	Victor beantwortet Fragen zu seinen Erlebnissen (Marienkäfer: 24, 25, 26; Geburtstagsfest: 67, 68, 72) Victor erzählt von seinen Erlebnissen (Marienkäfer: 23–28; Geburtstagsfest: 68–72; dass Matthias gefehlt hat: 256; Dinoskelett zusammensetzen: 368–372) und Gewohnheiten (im Schrebergarten helfen: 128)	Boris beantwortet Fragen zu un-mittelbar vorhergehenden Aktivitäten (was er schon gesagt hat: 152) Boris beantwortet Fragen zu früheren Erlebnissen (ob er das neue Tigergehege gesehen habe: 233) Boris erwähnt ein Erlebnis (Zoo-besuch: 262)	Lena versteht einen Erlebnisbericht (mit Seerobben schwimmen: 349–353) Lena beantwortet Fragen zu ihren Erlebnissen (Geburtstagsfest: 51; Einladung: 52; Zeichnung auf Einladung: 55, 57; Taxifahrt: 109; Zeichen gesehen: 144; Kameleritt: 336, 337) Lena elaboriert ihre Antworten zu ihren Erlebnissen (Versand der Einladung: 54; Ort ihrer Zeichnung: 56; Kameleritt: 338) Lena berichtet von einem Zoo-besuch (331–339) Lena sagt, was sie noch nicht erlebt hat (Kanadareise: 356) Lena berichtet von einem öffentlichen Ereignis (Fund eines Dinoskeletts: 302–307)
eigene Gedanken und Gefühle thematisieren (Jana)	Jana beantwortet Fragen zu ihrem Wissen (den Name der Hauptfigur nicht kennen: 15; wissen, was die Oper ist: 93; wissen, was Schrift ist: 173; etwas sehr genau wissen: 200) Jana signalisiert gedankliche Lösungsschwierigkeiten nonverbal (beim Erlesen	Victor beantwortet Fragen zu seinem Wissen (Smarties: 121; alle Buchstaben: 166; Geburtstagsmonat: 258, 260) und Können (Tarik schreiben: 262) Victor deklariert sein Nichtwissen (58, 83, 119, 134, 144, 159, 162, 177, 220, 229f, 235, 243, 244,	Boris beantwortet Fragen zu seinem Wissen (Apotheken-Logo: 92) Boris deklariert sein Nichtwissen (59, 181, 253) Boris beantwortet Fragen nach seinen Haltungen (Einschätzung des Buchs: 270; Einverständnis:	Lena deklariert auf Nachfrage ihr Nichtwissen (SBB-Logo: 135) Lena bestätigt auf Nachfrage ihr Wissen (196, 208) Lena deklariert ihr Wissen (Grösse von Dinos: 301) Lena deklariert ihr Nichtwissen (Zeichnung auf Einladung: 57;

	<p>schwieriger Wörter: 118, 204; beim Suchen eines Ausdrucks: 130; beim Einordnen der russischen Schrift: 166)</p> <p>Jana signalisiert unsicheres Wissen sprachlich (welches Getränk das ist: 147; was auf dem T-Shirt steht: 188; wo Lena sitzt: 198)</p> <p>Jana deklariert ihr Nichtwissen (russische Schrift: 169; Zoo mit Elefantentreiten: 269)</p> <p>Jana beantwortet Fragen zu ihrem Denken (etwas gelesen haben: 29, 101; ein bestimmtes Merkmal erkannt haben: 77–81; es schwierig finden, etwas zu erklären: 175)</p> <p>Jana beantwortet Fragen zu ihrem Können (etwas lesen: 31; eine Einladung zeichnen: 51)</p> <p>Jana thematisiert ihre Vorlieben (Lieblingssüssigkeit: 107f)</p>	<p>259, 313, 362, 378, 382)</p> <p>Victor beantwortet Fragen zu seinem Denken (etwas gelesen haben: 96, 221, 232; wie er etwas erkannt hat: 98, 103, 221)</p> <p>Victor expliziert sein Denken (was ihm wieder eingefallen ist: 192; dass er schnell vergisst: 230)</p> <p>Victor deklariert sein Können (seinen Namen schreiben: 266; Varianten seines Namens schreiben: 271)</p> <p>Victor beantwortet Fragen zu seinem Wollen (etwas nicht lesen: 233; keine weiteren Namen schreiben: 288; die Zeichnung behalten: 291, 293)</p> <p>Victor beantwortet Fragen zu seinen Vorlieben (Smarties: 149; Lieblingsfarbe: 271; eine Variante seines Namens: 283; sein Lieblingstier: 350, 352)</p>	<p>mit Vorgehen: 272)</p> <p>Boris spricht über eine Vorliebe (Lieblingstier: 228)</p> <p>Boris signalisiert einen gedanklichen Suchprozess durch begleitendes "Wortgeklänge" ("bire–bire–bire": 133)</p>	<p>Apotheksschild: 98, Apotheksprodukte: 99; Brieftext: 246)</p> <p>Lena deklariert unsicheres Wissen (Migros-Logo: 95; Dingsauto: 106)</p> <p>Lena signalisiert gedankliche Aktivitäten durch Nennen beliebiger Buchstaben (97, 142) (weitere nonverbale Formen nicht berücksichtigt)</p> <p>Lena thematisiert ihre Gefühle (keine Angst vor Dinos: 293; Bedauern wegen Seerobbenkuss: 345)</p>
zukünftigen Aktivitäten thematisieren (Jana)	<p>Jana beantwortet Fragen zu nächsten Aktivitäten (Dis soll (nicht) vorlesen: 63, 241)</p>	<p>Victor beantwortet Fragen zu nächsten Aktivitäten (3f, 11, 59, 195, 200, 328)</p> <p>Victor beantwortet Fragen zum geplanten Ausflug (124–127)</p> <p>Victor erzählt von einem für den Nachmittag geplanten Ausflug ins Schwimmbad (123–127)</p> <p>Victor fragt, wer seine Zeichnung erhalten soll (290)</p>	<p>Boris beantwortet Fragen zu nächsten Aktivitäten (ihm etwas mitteilen: 22; vorlesen: 40; weitere Dinge benennen: 170)</p>	<p>Lena versteht Ankündigungen von nächsten Aktivitäten (Stelle im Buch zeigen: 197–199)</p> <p>Lena beantwortet Fragen zu nächsten Aktivitäten (ihre etwas mitteilen: 22, 23; vorlesen: 41)</p> <p>Lena kündigt ihre nächste Aktivität an (zum Anfang blättern: 186)</p> <p>Lena fragt, was sie als Nächstes tun soll (nach unten gehen: 367)</p>
vorgestellte (mögliche) Sachverhalte thematisieren	<p>Jana beantwortet eine Frage nach den Gästen eines vorgestellten Geburtstagsfestes (295)</p>	<p>Victor beantwortet Fragen nach den Gästen eines vorgestellten Geburtstagsfestes (250–254)</p>	<p>Boris beschreibt auf Aufforderung einen vorgestellten Zoobesuch (258–267)</p>	<p>Lena thematisiert vorgestellte Sachverhalte (Elefantenritt bei Zoobesuch: 342–345; See-</p>

(Jana)				robbenkuss, wenn sie im Sommer Geburtstag hätte: 345–348)
Sachwissen aus Medien erschliessen und medial festhalten (Jana)	Jana bestätigt Sachwissen aus Medien (blonde Barbies: 143; Einkauffen in Hausschuhen: 153) Jana erkennt im Bilderbuch dargestellte Objekte ihrer Lebenswelt (Tigerfinkli: 148)	Victor korrigiert Aussagen aufgrund der Bildinformation (Brief statt Bild: 55) Victor spezifiziert Aussagen aufgrund der Bildinformation (Innenraum des COOP: 141; grüne Ananas: 151) Victor erkennt den Dinosaurier-typ anhand spezifischer Bildinformationen (Krallen: 354; Zähne: 356) Victor erkennt im Bilderbuch dargestellte Objekte seiner Lebenswelt (grünes Haus: 94)	Boris spezifiziert Aussagen aufgrund der Bildinformationen (unrealistischer Bus: 82; eigenartige Tür: 86; Werbetafel eines Restaurants: 99) Boris untersucht einen Sachverhalt aufgrund von Bildinformationen (zur Tafel zugehöriges Restaurant: 99–115)	Lena präzisiert Aussagen aufgrund von Bildinformationen (Auto > Bus: 76–78; Schweizerkreuz als Merkmal: 85) Lena bezieht ihr Fachwissen auf eine Abbildung (Fund des Dinoskeletts: 306) Lena stellt Fragen zu abgebildeten Sachverhalten (Identität eines Tiers: 233)

Fiktionale Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
fiktionale Welten inszenieren (Jana)	Jana inszeniert eine fiktive Interaktion mit den störenden Personen im Flur (ermahnt sie zur Ruhe: 223; reklamiert: 289)	Victor inszeniert das Essen von leckeren Früchten (147f) Victor inszeniert gestisch das Hin- und Herfahren von Zügen (153f)	-	Lena inszeniert mit Körperbewegungen und Geräuschen ihren Kameletritt (339)
über Geschichten reden (Jana)	Jana bestätigt Aussagen über Figuren und Handlungsverlauf (14, 26, 137f, 195, 261) Jana beschreibt auf Aufforderung das Handeln einer Figur und dessen Kontext (den Geburtstagsbrief übergeben: 25) Jana formuliert Vermutungen zur Geschichte (spontan zum Inhalt des Briefs der Tante: 238; auf Aufforderung zur Fortsetzung der Geschichte: 264–268) Jana thematisiert Bezüge zwischen der Geschichte und ihrer Lebenswelt (spontan zu den Tigerfinkli 148; bestätigend zum Kinderzoo: 270)	Victor bestätigt Aussagen über Figuren und Handlungsverlauf (Hauptfigur Dani: 43; Einladungsbrief: 204; Traum: 375) Victor beschreibt auf Aufforderung das Handeln einer Figur (Briefübergabe: 56) Victor erklärt einen Schauplatz (Innenraum des Coop: 140) Victor formuliert eine Vermutung zum zukünftigen Verlauf der Geschichte (ins Dinomuseum gehen; 339) Victor thematisiert bestehende und fehlende Bezüge zwischen der Geschichte und seiner Lebenswelt (grünes Haus: 93; sein Freund kommt im Buch nicht vor: 249) Victor sagt implizit, dass er die Geschichte nicht kennt (51)	Boris bestätigt Aussagen über Elemente der Geschichte (Brief im Umschlag: 37; Zweck der Unterschrift: 62) Boris beschreibt auf Aufforderung das Thema der Geschichte (17) und einen Handlungsschritt (Lena erhält einen Brief: 32) Boris benennt spontan eine Szene (das Fest: 174) Boris unterscheidet auf Nachfrage Erleben und Traum einer Figur (246–248)	Lena bestätigt Aussagen zur Geschichte (Traum: 286) Lena beschreibt auf Aufforderung das Thema der Geschichte (13), einen Handlungsschritt (Briefübergabe: 31) und einen Sachverhalt (Einladung: 39) Lena elaboriert ihre Antworten (Geburtstagskuchen: 12, Alter: 14) Lena beschreibt einen Handlungsschritt (Dani träumt: 279) Lena identifiziert und charakterisiert Figuren (durch früheren Handlungsschritt: 224; als Mädchen und Jungs (226–228) Lena versteht eine Rückblende (Briefübergabe: 195). Lena blendet voraus (Zoobeobachtung: 281) Lena erkennt und benennt eine Szene als Traum (280) Lena erfindet auf Aufforderung die Fortsetzung der Geschichte (Aktivitäten, Schauplatz und Erleben: 319–329) Lena übernimmt Vorschläge zur Fortsetzung der Geschichte (Eis schlecken: 329)

Geschichten in Printmedien anschauen (Jana)	Jana erschliesst Informationen zur Geschichte aus Bildelementen im Bilderbuch (Briefübergabe: 25; Einladung zum Zoo-besuch: 238; auf dem Elefanten reiten: 267) Jana erschliesst Informationen zur Geschichte aus Textelementen im Bilderbuch (Namen und Stühle der Kinder: 197f)	Victor erschliesst Informationen zur Geschichte aus Bildelementen im Bilderbuch (Briefübergabe: 55f; Innenraum des Coop: 140; welches Kind wo sitzt: 225, 227, 238, 240, 245; Danis Alter: 321; Dino in Danis Traum: 347) Victor fragt anhand der Bildelementen nach Sachverhalten der Geschichte (Wer wo sitzt: 236, 239) Victor erschliesst Informationen zur Geschichte aus Textelementen im Bilderbuch (Namen und Stuhl von Lena: 219) Victor beantwortet Fragen zum bisherigen Verlauf der Buchbetrachtung (schon vorgelesen: 303; schon herausgefunden: 334) Victor treibt die Buchbetrachtung voran (Vorlesen: 340)	Boris erschliesst Informationen zur Geschichte aus Bildelementen im Bilderbuch (Danis Alter: 20; Briefübergabe: 32; Textsorte Geburtstags Einladung: 35, 194; Sitzplätze der Kinder (meist falsch zugeordnet): 183–187; Danis Traum: 248) Boris erkennt im Vorlesetext erwähnte Sachverhalte in Bildern (Lena: 48; Geburtstagstisch: 176; Geburtstagstorte: 178)	Lena elaboriert die Fortsetzung der Geschichte (Kamelreiten: 329) Lena bestätigt , das ihr das Buch gefallen habe, begründet das aber nicht (360) Lena erschliesst Informationen zur Geschichte aus Bildelementen im Bilderbuch (Danis Alter: 14; Briefübergabe: 31; Anzahl Mädchen und Jungs am Fest: 226–228) Lena erschliesst Informationen zur Geschichte mit Dis Hilfe aus Schriftelementen (Namen der Kinder: 214–222) Lena erschliesst Informationen zur Geschichte selbständig aus Schriftelementen (Danis Stuhl: 187–192; Lenas Stuhl: 201–205) Lena verbindet abgebildete mit ihr bekannten realen Tieren (231) Lena markiert die Fiktionalität einer Abbildung (Schlangenform der Tierkolonne: 241) Lena versteht die bildliche Darstellungungsweise einer Traum-szene (Denkblase: 283)
vorgelesene Geschichten hören (Jana)	Jana hört dem vorgelesenen Erzähltext zu und signalisiert (195, 233, 255f) und beweist (Zebra: 246) ihr Verstehen.	Victor hört dem vorgelesenen Erzähltext zu und beweist sein Verstehen (Spielzeugauto: 212; Zebra: 331)	Boris hört dem vorgelesenen Erzähltext zu und signalisiert (Blick: 41, 44, 55, 176, 202, 207, 238; bestätigen: 55, 204) und beweist sein Verstehen (nach-sprechen: 60; zeigen: 179, 214, 226; Texträtsel beantworten: 214; an erzählten Text anschliessen: 229).	Lena hört vorgelesenen Erzähltext zu und signalisiert (45, 46, 253–255, 290, 313) bzw. beweist (176) ihr Verstehen. Lena ergänzt Lücken im vorgelesenen Text korrekt (176, 249) Lena signalisiert emotionales Involvement in die Geschichte

					(Dino: 290, 291) Lena reagiert auf Verlesungen (312)
--	--	--	--	--	--

Medial schriftliche Fähigkeiten

	Jana (40V)	Victor (39V)	Boris (42V)	Lena (41V)
Sinn mit konventionellen Symbolen darstellen und konventionellen Symbolen entnehmen (Jana)	Jana erkennt logografische Symbole (Coop: 72, Migros: 74, Post: 76; Coca-Cola: 145; Fanta: 146; Rivella: 147; SBB/Bahnhof: 155) Jana erkennt Symbole, kann sie aber nicht benennen (Apotheke: 133)	Victor erkennt logografische Symbole (Coop: 94, 140; Apotheke: 112, Migros: 116, Coca-Cola: 142; SBB/Zug: 153)	Boris erkennt logografische Symbole (Coop: 70, 152; MIGROS: 89; Stopp-Schild: 96; Coca-Cola: 135; Fanta: 140; Rivella: 140; SBB: 148) Boris fährt Symbolen mit dem Finger nach (SBB: 149)	Lena erkennt logografische Symbole (COOP: 92; MIGROS: 95)
konventionelle Zeichensysteme erkunden (Boris)			Boris unterscheidet verschiedene Schriftsysteme (Chinesisch und "richtig": 155–159; komisch: 161)	Lena vergleicht auf Aufforderung japanische und deutsche Schriftzeichen (146; 155–159) Lena weiss, dass Buchstaben Information tragen (Namen der Kinder: 182)
Sinn aus konventioneller Schrift dekodieren (Jana)	Jana versucht auf Aufforderung, Schrift zu dekodieren (Brieftext: 34; Pizzeria: 115) Jana kennt die Buchstaben und Lautwerte von Buchstaben (L: 38, 198, 202, 203, 221; E: 38, 198, 202, 203, 221, 226; N: 38, 198, 202, 203, 221; P: 92, S: 163, 226; A: 163, 198, 202, 203, 205, 221, 227; O: 92, 202, 205; D: 202, 220; R: 202, 226; M: 202, 226; F: 205, 215; Z: 226; U: 226; G: 226, 227; B: 226; T: 226, 227) Jana irrt sich beim Erlesen von Lauten und Buchstaben (Ü, R: 215) Jana verbindet Einzellaute zu Silben (le: 38; na: 39) Jana verbindet Einzellaute oder Silben zu Wörtern (Lena: 39, Asia: 163, Olaf: 205, Dani: 221,	Victor erkennt einzelne Buchstaben (A: 160, 164, 165, 243; S: 164; I: 165; O: 243) Victor erkennt einzelne Wörter (Lena: 219) Victor liest seinen (selbst geschriebenen) Namen vor (286)	Boris beobachtet Dis beim Erlesen (Dani: 26; Lena: 52; Einladungstext: 55; Für Dani: 203) und spricht ihm das Wort nach (Dani: 26, 59) Boris erliest Buchstaben mit dem Finger und lautierend (SBB: 150)	Lena lässt sich Namen von Kindern vorlesen (214–222) Lena beobachtet Dis beim Erlesen (Dani: 24) Lena vollzieht den Prozess des Erlesens nach (Dani: 25) Lena verbindet vorgelesene Laute und Silben zu einem Wort (Olaf: 217) Lena imitiert Sprechbewegungen ablesend das silbenweise Erlesen (Geburts-tag: 249) Lena entschlüsselt Wörter durch Vergleichen zweier Wortbilder (Dani: 188–192; Lena: 201–205) Lena erkennt minimale Abweichungen in Buchstabenfolgen (Lea / Lena: 203)

	<p>zum: 226, Geburtstag: 226f)</p> <p>Jana erliest Wörter unhörbar artikulierend und mit dem Finger mitfahrend (Kiosk: 124)</p> <p>Jana liest und versteht Wörter mit gewissen logografischen Hinweisen (Migros: 99, Smarties: 104, Bus: 110, Mickey Mouse: 188)</p> <p>Jana liest und versteht Wörter ohne Kontexthinweise (Oper: 92, Lena 198, Dani: 202, Remo: 202, Lea: 203)</p>			
<p>Sinn als konventionelle Schrift enkodieren (Victor)</p>	<p>-</p>	<p>Victor schreibt einzelne Buchstaben (V, N: 276; I: 276, 284; C: 280)</p> <p>Victor überprüft und repariert geschriebene Buchstaben (N: 277–279, 284)</p>	<p>-</p>	<p>-</p>
<p>Printmedien funktionsgemäss haben (Jana)</p>	<p>Jana behandelt das Bilderbuch funktionsgemäss (in die richtige Lage drehen: 7; in die richtige Richtung blättern: 7, 64, 134, 190, 211, 248, 278; übersprungene Seiten zurückblättern: 8, 190; richtiges Umblättern überprüfen: 250; Lektüre beim Innentitel beginnen: 9; Seiten flachdrücken: 214)</p>	<p>Victor behandelt das Buch funktionsgemäss (in die richtige Lage drehen: 30; öffnen: 32; in die richtige Richtung blättern: 34, 37, 64; richtiges Umblättern überprüfen: 65, 135, 182, 185, 195; an die vorherige Stelle zurückblättern: 45, 183, 187; Seiten flachdrücken: 191, 303; zuklappen: 382)</p> <p>Victor behandelt Papier und Stifte funktionsgemäss (Stifte nehmen, öffnen, verschliessen, weglegen: 271, 273, 287, 288, 292, 297f, 302, 385; das Blatt vor sich hinziehen: 384; auf dem Blatt Platz schaffen: 272)</p>	<p>Boris behandelt das Buch funktionsgemäss (in die richtige Lage drehen: 4; öffnen: 6; in die richtige Richtung blättern: 18, 27, 64, 126, 171, 189, 217, 240, 248; mit Blättern zuwarten, bis Seite nicht mehr Thema ist: 19, 120, 243; fehlerhaftes Umblättern korrigieren: 218; Seite flachdrücken: 101, 105, 111, 127, 190, 193, 198, 218, 222; das Buch zurechtrücken: 101, 210; das Buch aufnehmen oder sich darüber beugen, um etwas aus der Nähe betrachten: 144, 161; das Buch zuklappen: 251)</p> <p>Boris spielt mit dem Buch als Objekt (es aufstellen, sich dahinter verstecken: 252–258)</p>	<p>Lena behandelt das Buch funktionsgemäss (in die richtige Lage drehen: 8; öffnen: 12; umbblättern: 19, 26, 48, 57, 101, 111, 170, 228, 274, 315; das Umblättern überprüfen: 27, 36; das Buch zurechtrücken: 30, 152, 289, 302; die Seite flach halten: 30, 49, 112, 126, 172, 210, 229, 256, 318; mit Umblättern zuwarten: 35, 45–46, 94, 243, 287, 310; die Seite zurücklegen: 60, 103, 148, 210, 287, 310; unter nächste Seite spähen: 136; die Hand als Buchzeichen liegen lassen: 199)</p> <p>Lena findet durch Vor- und Zurückblättern gezielt bestimmte Seiten (186–191, 202–205)</p>

Weitere "schulnahe" sprachliche Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
Handlungsanleitungen befolgen oder geben (Jana)	Jana versteht Aufforderungen (umblättern: 61, 134, 190, 209; bekannte Dinge benennen: 71, 140; ein Wort umschreiben: 132; auf Schriftzüge zeigen: 179; etwas lesen: 215)	Victor versteht Aufforderungen (Buch nehmen: 30, umblättern: 32, 34, 37, 64, 135) Victor stellt Fragen zu Vorgehensweisen (umblättern: 33) Victor sagt, was er von Dis braucht (Stifte: 268)	Boris versteht Aufforderungen (Buch öffnen: 5; umblättern: 6, 63, 189, 217; etwas Bestimmtes anschauen: 25, 66, 126, 212; warten: 123, 154, 243)	Lena Lena versteht Aufforderungen (Buch nehmen: 8; umblättern: 20, 28, 111; mit Umblättern zuwarten: 37, 60, 72, 103, 148, 170, 274, 287; Objekte benennen: 70, 81, 89, 97, 105, 116, 133, 140; Zeichen suchen: 91; Zeichen vergleichen: 146, 155, 166; Lösungsweg angeben: 180; Geschichte fertigerzählen: 319) Lena gibt Dis Anweisungen (warten: 184; hinschauen: 282)
Sachverhalte und Vorgehensweisen erklären und kommentieren (Jana)	Jana erklärt Sachverhalte spontan (zu kleine Tigerfinkl: 151) Jana erklärt ihr Handeln spontan (weshalb sie die Einladung nicht zeichnen kann: 51–55; weshalb sie so viele Kinder zu ihrem Fest einladen konnte: 58) Jana erklärt ihr Handeln auf Nachfrage (weshalb sie kein Lieblingsbuch nennen kann: 284) Jana erklärt ihre Antworten auf Nachfrage explizit (weshalb sie die Barbies erkannt hat: 142; weshalb sie weiss, dass Dani den Zoo besuchen wird: 239) Jana erklärt ihre Antworten auf Nachfrage implizit / deiktisch (Coop: 73; Post-Lieferwagen: 77; Bäckerei: 84)	Victor hört Erklärungen aktiv zu (Grösse des Dinos: 361–365) Victor bestätigt Aussagen zu Sachverhalten (gleicher Seiteninhalt: 36; Schnelligkeit der Kanguruhs: 90; ein Wort gelesen haben: 96; Coop-Logo beim Eingang: 100; Pakete transportieren: 106; andere Schrift: 179; kranker Freund: 255; eine Zeichnung machen: 296; Zähne des Dinos: 356; Gefährlichkeit des Dinos: 357; beute des Dinos: 358) Victor präzisiert Aussagen zu Sachverhalten (helfen dürfen, nicht müssen: 129; kleine und junge Dinosaurier als Beute, zu allen Mahlzeiten: 358–361; Eidechsen als Beute: 361) Victor relativiert Aussagen zu Sachverhalten (Geburtsmonat:	Boris vollzieht Erklärungen nach (115–120) Boris bestätigt Aussagen zu Sachverhalten (Restaurant im 1. Stock: 110; ähnliche, aber nicht gleiche Schrift: 163; Russisch: 164) Boris erklärt seine Aussagen auf Nachfrage (Erkennungsmerkmal des COOP: 72; Taxi: 77; unrealistischer Bus: 83) Boris erklärt seine Aussagen spontan (Bus: 75; Wasserflaschen: 144) Boris diskutiert seine eigenen Aussagen (Restaurant: 99; Position der Werbetafel: 106) Boris kommentiert dargestellte Sachverhalte (komischer Bus: 80; komische Tür: 86)	Lena bestätigt Aussagen zu Sachverhalten (Farbe des Postautos: 85; Zeichen als Merkmal: 87; Unterschiedlichkeit von Schriftzeichen: 163; Buchstaben auf Ballonen: 182; Grösse des Dinos: 301; Fund eines Dinoskeletts: 307; reiten ohne Sattel: 337; auf Elefant reiten dürfen: 344) Lena lässt sich Sachverhalte bestätigen (Kanada: 354) Lena versteht Erklärungen (zu unterschiedlichen Schriftzeichen: 162, 168) Lena erklärt ihre Aussagen auf Nachfrage (Aussehen eines Sachverhalts im Bild: 33, 82, 120, 128, 131; Länge des Busses: 78; Farbe des Postautos: 84, 85; keine Angst vor Dinos:

	258f)	Victor erklärt Sachverhalte (dass Tarik sein Nachbar ist: 250f; dass Matthias krank ist: 254; dass er im Spätsommer Geburtstag hat: 257; Wie gross Dinosaurier sind: 366–368; ein Dino-Skelett zum Zusammensetzen: 368–372) Victor kommentiert sein Handeln (ausmalen: 278f, 289, 297f) Victor erklärt sein Handeln auf Nachfrage (wie er etwas erkannt hat: 98, 103, 155, 221) Victor begründet sein Handeln auf Nachfrage (weshalb der Tyrannosaurus Rex sein Liebling ist: 354) Victor begründet sein Handeln spontan (er kann nicht antworten, weil er das Buch nicht kennt: 51; weshalb er das Zebra erkannte hat: 335)	Boris konstatiert zu klärende dargestellte Sachverhalte (Tür zum Restaurant: 112, 114) Boris formuliert Hypothesen zu dargestellten Sachverhalten (Coop-Restaurant: 113) Boris konstatiert reale Sachverhalte (Tiger im Zoo: 229) Boris kommentiert sein Handeln (weiterblättern: 172)	294–297) Lena präzisiert ihre Aussagen (Versand der Einladung: 54, Ort der Zeichnung: 56; Auto > Bus: 76; Schweizerkreuz als Merkmal: 85) Lena erklärt Sachverhalte (Darstellungsmerkmale einer Traumbiase: 281–284; weshalb sie fast vom Kamel gefallen ist: 333)
Standpunkte und Vorgehensweisen aushandeln, begründen und beurteilen (Jana)	Jana lehnt Vorschläge ab (vorlesen: 62; selber lesen: 241; Namen aufschreiben: 296–299) und verweigert Erklärungen (Begriff "Schrift": 173) und Einschätzungen (Dani-Buch: 280) Jana beweist eine eigene Aussage (gleiche Tigerfinkli: 150)	Victor stimmt Vorschlägen zu (Buch anschauen: 3f, 11f, 59, 195, 200; mit Malen pausieren: 299; Vorlesen: 328) Victor lehnt Vorschläge ab (Namen lesen: 233; weitere Namen schreiben: 288) Victor versteht eine Argumentation (Bedingung dafür, dass er Zeichnung behalten darf: 293)	-	Lena bezieht eine Gegenposition zu Dis (keine Angst vor Dinos) und vertritt sie über mehrere Züge hinweg (293–301)

Sprache objektivierende Fähigkeiten

	Jana	Victor	Boris	Lena
Medien thematisieren (Jana)	Jana erkennt und benennt das Medium "Brief" (25) und versteht Aussagen über Briefe (43, 235). Jana spricht über anderer Bücher (ihr Pippi-Buch: 54; ihre vielen Bücher zuhause: 284)	Victor unterscheidet die Medien "Bild" und "Brief" (56) Victor thematisiert das Buch als Medium (er hat es nicht zuhause: 52; sein Freund kommt darin nicht vor: 249)	Boris erkennt und benennt das Medium Brief (33) Boris erkennt und benennt die Textsorte Geburtstags Einladung (35, 194) Boris versteht Aussagen über eine fehlerhafte Darstellung im Buch (119)	Lena erkennt und benennt das Medium Brief (32). Lena erkennt und benennt spezifische Medientypen (Geburtsbrief: 32) und Textsorten (Einladung: 39) Lena thematisiert das Medium Buch (den Anfang: 186) Thematisiert die bildliche Darstellung eines Traums (283–284)
mit Sprache spielen, experimentieren (Lena)	-	-	-	Lena kreiert ein Wort (Dingsauto: 106)
sprachliche und schriftsprachliche Phänomene thematisieren (Jana)	Jana versteht Aussagen über (schrift-)sprachliche Phänomene (Zeichen und Buchstaben: 78–81, 216; Wörter: 131, 207; Positionen von Buchstaben in Wörtern: 163; russische Schrift: 170) Jana versteht Aussagen über schriftbezogene Aktivitäten (Vorlesen: 63, 192, 242, Selberlesen: 29, 31, 101, 112, 161, 214, 222, 242; Schreiben: 297) Jana zeigt nonverbal und verbal (deiktisch) gezielt auf Symbole, und Schriftelemente (Logos: 73, 74, 75, 77, 155; ein Logo in Abgrenzung von Schrift: 80f; alle Schriftelemente einer Doppelseite: 179–187) Jana äussert sich zu Schriftelementen (das Wort Pizzeria: 118;	Victor beantwortet Fragen zu schriftsprachlichen Phänomenen (Buchstaben 167–171, andere Schrift: 176, 177, 179) Victor sagt, dass er bestimmte Buchstaben nicht kennt (L, F: 244) Victor sagt, was er schreiben kann (seinen Namen: 266; Varianten seines Namens: 271) und nicht schreiben kann (Tarik: 263) Victor beantwortet Fragen zu seinem Schreibprozess (279) Victor kommentiert seinen Schreibprozess (276–287) Victor schlägt alternative Wörter zur Auswahl vor (Varianten seines Namens: 283)	Lena versteht den Ausdruck "Zeichen" (87, 90) Lena spricht von "Buchstaben" (182) Lena thematisiert auf Aufforderung die Unterschiedlichkeit von Schriftzeichen (146; 155–159, 166) Lena versteht Aussagen über das Lesen (206) Realisiert eigene Leseerfolge (192, 206, 251) Lena thematisiert die Interaktion (was sie meint: 109)	

	<p>chinesische Zeichen: 160)</p> <p>Jana umschreibt auf Aufforderung ein gesuchtes Wort (Apotheke: 133)</p> <p>Jana versteht Aussagen zur Störung der Interaktion (223)</p> <p>Jana thematisiert mimisch und gestisch die Störung der Interaktion durch die Stimmen im Flur (211, 217–218, 221–224, 287–289)</p>			
--	--	--	--	--

1 **Anhang E: Datensatz Boris 1. Familienbesuch (Auszug)**

2 **Treppenhaus, Flur und Wohnzimmer: Ankommen**

- 3 DIS und SKU klingeln an der Haustür, jemand öffnet sie per Knopfdruck. Als sie
4 das Treppenhaus betreten, ruft Boris von oben: "Hoi!" Dann verschwindet er aber
5 in der Wohnung. Als wir oben ankommen, ist die Wohnungstür nur angelehnt,
6 und A. kommt heraus, um uns zu begrüßen. Sie sagt uns, dass Boris schon
7 wieder beim Spielen sei. Wir ziehen die Schuhe und die Jacken aus und betreten
8 die Wohnung. Boris ist nicht sichtbar. Wir wechseln einige Worte mit A., dann
9 führt sie uns in den grossen, offenen Wohn-Essraum.
10 Auf dem Wohnzimmerteppich liegt ein Spielteppich mit aufgedruckten Strassen
11 und Häusern. Auf dem Teppich sind Spielautos parkiert.



- 12
13 ((Foto erst später aufgenommen))

14 In der Nähe steht eine Kiste mit Spielautos (und evtl. anderen Spielfahrzeugen).

15 Boris spielt aber nicht damit , sondern arbeitet an einer Höhle oder Hütte, die er

16 gebaut hat . Die Konstruktion ist nicht sichtbar, vielleicht hat Boris einen Stuhl als

17 Gerüst verwendet.

18 DIS: "Häsche Hütte baut?" Boris verneint (evtl. schüttelt er nur den Kopf). "Was

19 isch es dänn? E Höhli?" (Reaktion unbekannt.) Er nimmt ein dickes Tuch und

20 verschliesst damit eine Stelle, wo noch Licht in seine Baute fällt. Er probiert

21 verschiedene Varianten aus, das Tuch hinzulegen. DIS: "Machsch das es ine

22 stockdunkel isch?" Boris zeigt auf ein dünnes transparentes Tuch, das den

23 Eingang verschliesst. A. fragt uns, ob wir einen Kaffee haben möchten, und wir

24 setzen uns an den Esstisch (im selben Raum). Wir verfolgen nicht weiter, was

25 Boris an seiner Höhle noch macht.

26 **Gespräch am Esstisch und Spielen**

27 In der Folge sitzen wir mit A. am Tisch. Boris kommt mehrmals dazu, um etwas

28 zu zeigen oder zu sagen, und geht dann wieder zurück zu seinen Spielsachen

29 und spielt etwas für sich. Er wühlt in der Kiste, ist auf der Suche nach einem

30 speziellen Anhänger. Evtl. fragt ihn jemand, was er denn suche. Er bringt einen

31 VW-Bus und einen Bootsanhänger zum Tisch und zeigt uns, dass sich der

32 Anhänger nicht an dieses Auto ankuppeln lässt. Darum sucht er einen anderen
33 Bootsanhänger, der passt. DIS erwähnt, dass es für ihn etwas Besonderes sei,
34 die Spielwelt eines Bubens zu sehen, weil er zuhause drei Töchter habe, die sich
35 nicht für Autos interessieren.

36 **Spielzeugkisten und Kinderzimmer**

37 Boris holt im Verlauf dieser Tisch-Sequenz zwei weitere Kisten mit Spielsachen
38 (Fahrzeugen) aus seinem Zimmer (im oberen Stock) ins Wohnzimmer herunter.
39 Boris sagt zu SKU, dass er auch noch bei Svens Sachen suchen müsse, wenn er
40 den Anhänger nicht in seinen eigenen Spielkisten finden könne. Er erzählt, dass
41 die beiden Brüder vorher ein gemeinsames Zimmer gehabt hätten, und dass
42 Sven jetzt (erst seit Kurzem) aus dem gemeinsamen Zimmer ausgezogen sei
43 und ein eigenes Zimmer habe. A ergänzt, dass Svens neues Zimmer vorher Es
44 Arbeitszimmer gewesen sei, aber weil er den Raum nur spärlich benutzt und
45 Sven sich ein eigenes Zimmer gewünscht habe, habe er seine Sachen jetzt in
46 einen gemeinsam benutzten Raum im unteren Geschoss gezügelt.

47 **Taxis, Automarken, Cadillac**

48 Boris sagt, dass er drei Taxis hat, und dass zwei davon genau gleich sind. Er
49 zeigt DIS drei Autos: Zwei Fiat Puntos (?) und einen ... (vermutlich einen Pontiac,

50 diesen Gangster-Wagen). Alle haben ein Taxi-Schild auf dem Dach. DIS fragt
51 ihn, was das für Autos seien. Er kennt die Marken und Modelle nicht. Er zeigt DIS
52 aber das Markenzeichen des ... (zwei ausgebreitete Schwingen). DIS schlägt
53 vor, auf dem Fahrzeugboden nachzulesen. Er tut das und nennt Boris den
54 Namen. Boris reagiert nicht (auffällig) darauf. *[Der Bezug zwischen dem Emblem
55 und dem Namen einer Marke scheint ihm zwar bewusst zu sein, aber er kennt
56 vielleicht die unterschiedlichen Marken und ihre Embleme nicht. Dass der Text
57 auf dem Boden diese Information enthalten könnte, ist ihm vermutlich nicht
58 bewusst.]* DIS fragt ihn, ob das ein amerikanisches Auto sei. Boris weiss das
59 nicht. Irgendwie erwähnt er dann aber, dass sie selber einen Cadillac besitzen,
60 der unten in der Garage steht. DIS: "Son'en richtige grosse, mit so Flügel
61 hinedra?" Boris bestätigt das. A erklärt, dass E den Wagen günstig kaufen
62 konnte. Er hatte (evtl. im Zusammenhang mit einem Aufenthalt in den USA) den
63 Wunsch, ein solches Auto zu haben. Sie erzählt, dass die Familie manchmal
64 Ausfahrten mache oder in die Ferien fahre damit. A (oder Boris?) schlägt vor,
65 dass Boris uns nachher den Cadillac in der Garage zeigen könnte.

66 **Besuchsfomalitäten**

67 SKU und DIS besprechen mit A. den Ablauf des Besuchs, die gegenseitigen
68 Vorstellungen und Erwartungen, die Familiensituation (s. Deckblatt), die
69 Einverständniserklärung (Tonaufnahmen, Fotos). DIS packt das Aufnahmegerät
70 aus, legt es auf den Tisch und fragt Boris, ob er auch mit den Aufnahmen
71 einverstanden sei. Boris kommt zum Tisch und schaut sich das Gerät an. DIS
72 zeigt ihm, wie es eingeschaltet wird. Er gibt aber keine eindeutige Antwort (weder
73 zustimmend noch ablehnend). *[Spielt es hier eine Rolle, dass er selber*
74 *entscheiden muss, ohne zu wissen, was seine Mutter denn denkt?]*
75 ((Ab hier läuft die Aufnahme mit.))
76 (0:00) DIS: „Und wämmer jetzt irgendöpis schwätzed, dänn... (@) Dänn sött mer no
77 wüsse was, gäll.“

78 **Fahrzeuge: Strassenkehrfahrzeug**

79 DIS: „Das isch wahrschindlich eis fürs Trottoir oder? Wo au um die enge Egge chunnt i
80 dä chline Gässli. Was häts alles dra? Isch das dä Chübel zum wächsle?“ BORIS: „Chamer
81 usenä und lähre.“ DIS: „Und dänn häts no so Bäse und Sache.“ BORIS: „Da, inetrülled.“
82 DIS: „Wänns fahrt?“ BORIS: „Aber eigentlich, also das trüllt eifach. Hät irgendwie en
83 Motor inedrah, aber jetzt nid.“ DIS: „Genau – Wär no läss mit so eim chli umefahre,
84 gäll?“ BORIS: „Mhm“ (@)

85 **Fahrzeuge: Motorboot-Anhänger**

86 (1:50) BORIS: „Es hät no es Boot hinedruf.“ DIS: „Wieso häts dänn da die zwei Stüehl,
87 für was?“ BORIS: „Ah, die. Da chamer nur sitze.“ DIS: „Isch das ächt zum Fische?“
88 BORIS: „Mhm.“ DIS: „Es git ja, weisch uf em Meer Schwertfisch und so und dänn mit
89 dene Böötle so ume, händs ägstra so hochi Stüehl.“



90

91 ((vergrösserter Ausschnitt, Foto erst später aufgenommen))

92 DIS: „Suscht chum ich echli zu dir, wänn ich dörf. Isch das guet? Am Bode.“ BORIS:
93 „Da han ich eifach nonig dä richtig Ahänger gfunde, aber die zwei ghöred zäme.“ DIS:
94 „Das isch no so eine zum über d Wälle flitze, gäll.“ BORIS: „Ja, ich han nomal eine.“ A:
95 „Isch das ächt dä Grund, wieso alli die Chistä dune sind? Irgendwie 's Boot. Das Boot
96 ghört zu dem Auto, aber mer chans nöd richtig ahänke und dänn gaht dä Ahänker nöd as
97 Auto.“ BORIS: „Also, s Boot passt.“ DIS: „Und dä Ahänger an än Bus?“ BORIS: „Gaht
98 nid. Lueg, Mer chan trucke, es gaht nid.“ DIS: „Das isch am nä andere Auto gsi. De Bus
99 gseht do vill altmodischer us als Schiff. Findsch nöd?“ BORIS: „Ja, aber es isch zäme
100 gsi.“ DIS: „Isch das zäme gsi?“ BORIS: „Das sich zäme gsi. Lug, die bede sind zäme gsi

Anhang F: Verlaufsbeschreibung Jana (Auszug)

Passagen aus Grobtranskripten, Passagen aus Beobachtungsprotokollen, **fett: Hauptthemen oder -aktivitäten**

1. Familienbesuch, 27.10.05, 17.10–19.45, 11-12BF

Settings und Episoden	Themen und Handlungsschritte
im Flur und in der Küche; A, SKU und DIS	Herkunft und berufliche Situation des Vaters (3) Gebrauch seiner Erstsprache Amharisch im Umgang mit Jana, ihre Amharisch-Kenntnisse (13)
im Flur und in der Küche; A, C, SKU und DIS	Berufliche Situation der Mutter , Widersprüche zwischen ihren Erfahrungen und den Ergebnissen der Lernstandserhebung zum Lernstand der Kinder in der 1. Klasse (26) Janas Befinden im Kindergarten , ihr Bedürfnis, alleine (ohne Elternbegleitung) unterwegs zu sein (41) C schickt A Jana entgegen, weil sie sich verspätet hat (50)
in der Küche; Jana, A, C, SKU und DIS	Jana kommt mit A nach Hause, sie möchte nicht hierbleiben, sondern mit andern Kindern draussen spielen, sie ist uns gegenüber zurückhaltend, erinnert sich nicht an unsere Besuche im KG (53) Jana will sich umziehen , sie hat zu warm, will keine Strumpfhosen mehr tragen, C willigt schliesslich ein. Den Faserpelz will sie auch nicht tragen, sie muss ihn aber wenigstens umbinden, bevor sie nach draussen darf (74). Während Jana draussen spielt, bleiben wir bei den Eltern, die das Nachtessen vorbereiten (90).
in der Küche; A, C, SKU und DIS	Jana mag nicht, was es zu essen gibt (Kürbissuppe, Käse und Wähe; "Fladen" sagt A und wird von C korrigiert). Sie erhält statt dessen Knäckebrot, das sie vor dem Essen zerbrösel. Den Zurechtweisungen der Eltern folgt sie nur widerwillig (104) DIS stellt Jana Fragen nach Ihren Ess-Vorlieben , die sie eher zögerlich beantwortet (rohe Rüebli, Fleisch, Schokolade; 120) C erzählt von einer Ferienreise nach Paris, wo Jana Schoggi-Pizza und Pain au chocolat gegessen hat. Jana erzählt vom Eiffelturm , dann holt sie aus ihrem Zimmer ein Eiffelturm-Schüttelglas, das sie uns zeigt (133)
in der Küche; Jana, A, C, SKU und DIS	Jana erzählt vom Kochen im Kindergarten : Teigtaschen mit Schoggi haben sie gebacken, und letztes Mal gab es Wienerli im Teig. Die Eltern erzählen, dass Jana die dafür benötigten Zutaten zuhause vergessen hatte und A sie in den KG bringen musste (145). C erwähnt die bevorstehende Kürbisnacht im KG. Jana erzählt, dass sie dafür schon viele Lieder gelernt hätten, und singt uns eines vor. Als C mitsingen will, verbietet sie sich das. Die Eltern sollen nicht mitsingen. C erwähnt, dass sie darüber schon mehrmals diskutiert hätten (155). C erzählt von der Lesenacht, die sie in ihrer Klasse durchführen wird. Jedes Kind wird etwas vorlesen oder vortragen. Jana darf auch teilnehmen, sie hat einen Vers gelernt, den sie uns vorträgt (164). Jana greift Cs Vorschlag, uns ihr Zimmer zu zeigen , sofort auf.
in Janas Zimmer;	Jana zeigt uns ihr Hochbett, einen Zettel mit ihrem Namen in Computerschrift, ein Etui, das sie von ihrem Vater erhalten hat, Schreibstifte und

Jana, SKU und DIS	<p>drei Massstäbe. Von der Skala liest sie die Zahlen von 1–15 ab (174).</p> <p>Sie zeigt uns eine Fotografie, auf der sie mit einem Kleinkind abgebildet ist, und erzählt vom Ferienaufenthalt bei ihren Verwandten in Äthiopien. DIS erkundigt sich nach einer zweiten Fotografie von Jana und zwei jugendlichen Mädchen. Jana erzählt kurz von Ferien auf einem Reiterhof (195).</p> <p>SKU spricht Jana auf das Pferd auf ihrem Znrütäschli an. Sie mag Pferde. Auf Anregung von DIS zählt sie alle Pferde, die es in ihrem Zimmer gibt (auf Bildern, als Plüschtiere; DIS zählt auch zwei Kamele dazu, die lässt sie aber nicht gelten). Sie bricht das Spiel ab und wendet sich ihren Büchern zu. Auf DIS Nachfrage sagt sie, sie habe keine Pferdebücher, aber Ballettbücher (207).</p> <p>Jana nimmt ein auf ihrem "Altar" ausgestellt Ballettbuch, erklärt uns, dass es aus der Bibliothek stammt, und führt uns ins Wohnzimmer, um das Buch mit uns anzuschauen.</p>
im Wohnzimmer; Jana, SKU und DIS	<p>Jana plaziert uns links und rechts von ihr auf dem Sofa, dann sucht und zeigt sie uns im Buch spezifische Seiten: eine Seite mit den Namen der 5 Kinder des Ballettkurses, eine andere mit Abbildungen und Beschreibungen von 5 wichtigen Positionen. Sie lässt sich von DIS die Namen der Kinder vorlesen. Dann soll er auch lesen, was unter den Bildern zur 1. und 5. Position steht. Die Legenden zu den anderen Positionen "liest" sie selber (234).</p> <p>Jana zeigt uns die 5 Positionen vor, und wir vergleichen das mit den Bildern im Buch. Dann versuchen wir die Positionen selber nachzuvollziehen. Jana gibt uns Anleitung dabei und korrigiert uns sehr präzise. Sie vergewissert sich dazwischen selber im Buch. Als SKU schwankt, empfiehlt ihr Jana, sich an der (imaginierten) "Stange" (einem Sideboard) festzuhalten (252).</p> <p>Unsere Frage, ob wir wieder kommen dürften, bejaht Jana sehr deutlich (269).</p>
im Flur; Jana, C, SKU und DIS	<p>Wir besprechen den nächsten Besuch (Termin, Menu, das wir kochen wollen), und DIS trägt diese Infos in seine elektronische Agenda ein. Jana beobachtet ihn und fragt nach dem seltsamen Stift. DIS zeigt ihr, wie das funktioniert (269).</p> <p>Jana holt ein Heft aus ihrem Zimmer und zeigt uns ihre Geheimschrift. Sie verschwindet wieder in ihr Zimmer, und als sie zurückkommt, zeigt und erklärt sie uns die neuen Einträge: Spätzli und Geschnetzeltes (das hatte auch DIS in seine Agenda geschrieben; 275).</p>

2. Familienbesuch, 9.11.05, 11.30–14.30, 13BF

in der Küche; C, SKU und DIS	<p>Die Mutter erzählt uns von Janas Geburtstagsfest (zum Thema Feen), das sie kürzlich durchgeführt hat, und von letztjährigen Fest zum (Thema Pippi). (02)</p>
in der Küche; Jana, C, SKU und DIS	<p>Jana kommt vom KG nach Hause, geht mit C in die Waschküche und kommt dann mit ihr in die Küche zurück (wir sind dort mit Kochen beschäftigt).</p> <p>Sie erzählt von einem Erlebnis im Kindergarten (sie waren im Wald und haben einen Schuss gehört; 10).</p> <p>Jana fragt DIS und SKU, ob sie heute wieder eine Ballettstunde abhalten würden. DIS spricht mit ihr über eine Zeichnung am Kühlschranks. Jana hat eine Ballettstunde gezeichnet. Sie erklärt, dass der Junge eine andere Position ausführe als die Mädchen (16).</p>
in Janas Zimmer; Jana mit SKU	<p>Jana nimmt SKU zu sich ins Zimmer und zeigt ihr das neue Ballettkleidchen ("Tütü"). Dann erzählt sie ihr nochmals und etwas genauer vom Walderlebnis mit dem KG (27).</p>
in der Küche (am Esstisch); Jana, C, SKU und DIS	<p>Jana relativiert: Sie mag das Menu, es ist aber nicht ihr Lieblingsessen.</p> <p>Jana widerspricht DIS: auf ihrem Trinkglas ist keine Prinzessin abgebildet, sondern eine Fee (40).</p>

Anhang G: Feintranskript Victor Familiensequenz (Auszug)

korrespondierender Datensatz	22BTF, Zeilen 235–412
Dauer	24:08–41:04 / 17 Minuten
Ort	Wohnzimmer
Beteiligte	Victor, Dis und Sku

Situationsveränderungen / Themen / Grenzmarkierungen von Redewechseln

- 1 (24:10) VICTOR: Ich wet öpis eu zeige. DIS: Was? VICTOR: Das **Buech** denk! DIS: Oh, ja. SKU: Ä hä. **(Er**
- 2 **geht weg, zum Bücherregal)** VICTOR: Ah da münd er mitcho. DIS (folgt ihm): Sölled mir mitcho?
- 3 VICTOR: Ja. Ich chume nüd ane. DIS: Mir dörfed's schon neh, oder? VICTOR: Ja. Aber zerst
- 4 müemers no sueche. DIS: Söll ich dich lupfe? VICTOR: Ja. Aber da musch da in Lade, da isch es
- 5 halt. DIS: Das? VICTOR: Genau, ja! DIS: Lueg ich gib's dir abe. VICTOR: Das han ich neu
- 6 übercho. DIS: Boa! Hebsch es du? VICTOR: Ja. Lug mal wie dick! SKU (ist ihm auch gefolgt):
- 7 Boa! VICTOR: \$Ja\$. DIS: Wo sölled mer's aluege? VICTOR: Äh, uf em Couch, de Couch. **(Sie**
- 8 **gehen zur Couch)** DIS: Guet. VICTOR (setzt sich und legt das Buch auf seine Knie): Tüend ihr's
- 9 denn au **läse**? DIS: Wenn du ??? ... du bisch de Chef. **(Umblättern)**
- 10 (25:00) VICTOR: ??? **Rumschiff**. Ich weiss scho ... (Umblättern) DIS: Du chasch mir säge, wenn du e Siite
- 11 findsch, won ich söll e **Foti mache**. (Geräusche vom Einrichten des Recorders) VICTOR: Eh ... die
- 12 da. DIS: Wo du lässig findsch. VICTOR: Die Siite find ich no lässig, vom Krebs. Will **blau** hab-
- 13 han ich ebe gern. SKU: Krebs hesch gern? VICTOR: Nei, blau! SKU: Ah blau, ja. Gäll das hesch
- 14 scho bim Schriber gseit. (Geräusche vom Einschalten der Kamera) Du hegsch (VICTOR: Ja.) blau

15 gern, gäll? Weisch no? (VICTOR: Ja.) De spezielli Schriber wo (VICTOR: Ja.) wo me hät chöne
16 verschideni Farbe (VICTOR: Ja.) füre drucke? DIS: Söll ich da e Fotu mache? VICTOR: Ja, aber
17 nume d'Schere. DIS: Zeig emal. Musch d'Händ e chli da- VICTOR: Aber ohni Blitz. DIS: Ja.



18 (Klick) DIS: Isch nöd schlecht. (Er zeigt Victor das Display.) VICTOR:
19 Ah. DIS: Hesch gseh? VICTOR: Ja. (3) (Umblättern)
20 (25:53) DIS: Was isch denn da? VICTOR: Ui, vo de Dino, bitte! (Umblättern) VICTOR: Lug e mal
21 das aa. SKU: Oh, ja. DIS: Genau. (Umblättern) VICTOR: Das würd ich ebe- (Umblättern) das han
22 am liebste. SKU: Ui, ganz verschiedeni Sache. VICTOR: Ja. DIS: Oh, wow. (Umblättern)
23 (26:08) VICTOR: Lug e mal das da. DIS: Läck, das isch e so nes ... SKU: Was isch das? DIS:
24 Weisch was das isch? VICTOR: Chasch läse. SKU: Hä? DIS: Wo muss ich läse? VICTOR: Chasch
25 überall mal usprobiere. DIS: Söll ich mal afange? (VICTOR: Ja.) Söll ich mal da läse? VICTOR:
26 Ja. DIS: Unser Sonnensystem. Der Merkur, die Venus, die Erde, der Mars, der Jupiter, der Saturn,
27 der Uranus, der Neptun, der Pluto. Weisch du - kännst die? VICTOR: Nei. DIS: Das sind alles
28 Planete. VICTOR: Aber ich chäne nume's Weltruum ... und d'Erde. (Umblättern)
29 (26:45) SKU: Mhm. DIS: Boa. VICTOR: Ganz vili. (Umblättern) Das sind- (Umblättern) ich glaub
30 das sind, das sind tuusig Blätter. SKU: Mhm. So nes dicks Buech, hä? VICTOR: Ja, (Umblättern)
31 das sind tuusig Blätter, boa! (2s) (Umblättern) VICTOR: Oah, ich cha's fast nüme hebe

Anhang H: interaktiver Vollzug Victor Familiensequenz (Auszug)

verbale Interaktionsbeiträge: **initiativen** / **adaptive Beteiligung** / **O** Abschlüsse / **X** Abbrüche (Nichtbeachtung einer Anschlusservartung)

Situationen (räumliche und personale Konstell.)	Episoden (thematische Einheiten)	Sprechereignisse (Handlungsfolgen)	Handlungen von Victor (verbale, para- und nonverbale Handlungen)	Handlungen der Forschenden (verbale, para- und nonverbale Handlungen; DIS links, SKU rechts)
I. Victor mit SKU und DIS im Wohnzimmer unterwegs (1/24:10/0'50")	A. / 1. das Bilderlexikon holen und sich einrichten (1/24:10/0'50")	<p>teilt seine Absicht (etwas zeigen) mit</p> <p>konkretisiert seine Aussage (das Buch)</p> <p>(geht zum Bücherregal)</p> <p>signalisiert Unterstützungsbedarf</p> <p>bestätigt erklärt sein Problem</p> <p>bestätigt Legitimität präzisiert Aufgabenstellung</p> <p>stimmt zu gibt Anweisung</p> <p>identifiziert das gesuchte Buch</p> <p>bestätigt doppelt</p> <p>gibt Kontextinfos zum Buch</p> <p>stimmt zu</p> <p>(nimmt das Buch)</p> <p>weist auf Eigenschaft des Buchs hin</p> <p>bestätigt lachend</p> <p>bestimmt den Ort</p> <p>korrigiert seine Formulierung</p> <p>(geht zur Couch)</p> <p>O (setzt sich, legt sich Buch auf die Knie)</p> <p>fragt nach unseren Absichten (auch lesen)</p> <p>O (öffnet das Buch)</p>	<p>fragt nach</p> <p>stimmt zu</p> <p>(folgt ihm zum Regal)</p> <p>fragt, ob Beteiligung erwünscht sei</p> <p>fragt nach Legitimität</p> <p>schlägt Vorgehensweise (Hilfestellung) vor</p> <p>vergewissert sich</p> <p>teilt seine Absicht mit (nimmt das Buch aus dem Regal)</p> <p>bestaunt das Buch</p> <p>schlägt Vorgehensweise vor</p> <p>(gibt ihm das Buch)</p> <p>drückt ihre Bewunderung aus</p> <p>fragt nach weiterem Vorgehen (Ort)</p> <p>stimmt zu</p> <p>(gehen zur Couch) (setzen sich)</p> <p>gibt ihm das Bestimmungsrecht</p>	

<p>II. Victor mit SKU und DIS im Wohnzimmer auf dem Sofa (11/25:00/1548")</p>	<p>B. Dinos suchen, blättern und fotografieren (11/25:00/4'14")</p>	<p>2. die Fotoaktivität einführen (11/25:00/0'53")</p>	<p>benennt ein dargestelltes Objekt (Raumschiff) <input type="radio"/> (blättert um)</p> <p>greift Angebot auf</p> <p>bestätigt Interesse</p> <p>präzisiert (Seite mit Krebs)</p> <p>begründet sein Interesse (Vorliebe für blau)</p> <p>korrigiert ihr Missverständnis</p> <p>bestätigt</p> <p>bestätigt zweimal</p> <p>bestätigt</p> <p>stimmt zu</p> <p>präzisiert den Auftrag</p> <p>erinnert DIS an Gelingensbedingung (ohne Blitz)</p> <p>nimmt es zur Kenntnis</p> <p>bestätigt <input type="radio"/> (blättert um)</p>	<p>macht Angebot (Buchseiten fotografieren)</p> <p>präzisiert Angebot (interessante Seiten)</p> <p>vergewissert sich</p> <p>bestätigt die Korrektur</p> <p>stellt Bezug zu früherer Aussage von Victor her</p> <p>vergewissert sich ihrer Aussage</p> <p>erkundigt sich nach seinem Erinnern</p> <p>präzisiert ihre Beschreibung</p> <p>macht Angebot (fotografieren)</p> <p>verlangt bessere Position</p> <p>fordert Victor auf sich zurückzuziehen (Hände)</p> <p>bestätigt (fotografiert)</p> <p>kommentiert das Ergebnis (zeigt es Victor)</p> <p>vergewissert sich</p>
		<p>3. das Suchziel Dinos festlegen (20/25:53/0'15")</p>	<p><input checked="" type="radio"/> nennt sein (abweichendes) Suchziel (Dinos)</p> <p>bittet um Zustimmung <input type="radio"/> (blättert um)</p> <p>fordert uns auf, etwas anzuschauen</p> <p><input type="radio"/> (blättert um)</p> <p>drückt seine Vorliebe aus <input type="radio"/> (blättert um)</p> <p>bestätigt <input type="radio"/> (blättert um)</p>	<p>fragt Victor nach dem Inhalt einer Seite</p> <p>bestätigt bekräftigend</p> <p>bestätigt anerkennend</p> <p>staunt über Vielfalt der Inhalte</p> <p>drückt Anerkennung und Staunen aus</p>

Anhang I: Sprachliche Binnenstruktur Victor Familiensequenz

(Auszug)

lexikalische Differenzierungen (spezifische Inhaltswörter, Modalverben, Präpositionen)

syntaktische Differenzierungen (vollständige einfache Sätze, Satzgefüge mit untergeordneten Teilsätzen)

morphologische Differenzierungen (Zeit-, Modal-, Passivformen)

Kohäsions- und Kohärenzmittel (Pronomen als Stellvertreter, Konjunktionen)

☒ Zweitspracherwerbsphänomene (syntaktische und morphologische Interferenzen)

Korrekturen

Explikationen von deiktischen Bezügen

Episode A: Das Bilderlexikon holen und sich einrichten

1

Ich wet öpis eu zeige. ☒ Wortstellung

Das Buech denk!

Ah da münd er mitcho.

Ja. Ich chume nöd ane.

Ja. Aber zerst müemers no sueche.

Ja. Aber da musch da in Lade, da isch es halt.

Genau, ja!

Das han ich neu übercho.

Ja. Lug mal wie dick!

Ja.

Äh, uf em Couch, de Couch.

Tüend ihr's denn au läse?

Episode B: Dinos suchen, blättern und fotografieren

2

??? Rumschiff. Ich weiss scho ...

Eh ... die da.

Die Siite find ich no lässig, vom Krebs. Will blau hab- han ich ebe gern. Standard-Dialekt-Interferenz

Nei, blau!

Ja.

Ja.

Ja.

Ja.

Ja, aber nume d'Schere.

Aber ohni Blitz.

Ah.

Ja.

3

Ui, vo de Dino, bitte!

Lug e mal.

Das würd ich ebe- ... das han am liebste.

4

Lug e mal das aa.

Chasch läse.

Chasch überall mal usprobiere.

Ja.

Ja.

Nei.

Aber ich chäne nume's- 's Weltruum ... und d'Erde. Kasus

5

Ganz vili. ... Das sind- ... ich glaub das sind, das sind tuusig Blätter.

1 **Anhang J: Feintranskript Lena Lesestandserhebung (Auszug)**

2 (5:25, Umschlag vorne) (Lena sitzt am Tisch, die Hände unter der Tischplatte, und blickt in die
3 Kamera.) (Dis hantiert mit den Büchern: Er legt das Sardinen-Buch zurück und nimmt
4 das Dani-Buch.) DIS: Jetzte möchte ich na 's ander Büecli mit dir aluege. Und das isch
5 ... (er legt das Dani-Buch um 45 Grad verdreht vor Lena; Lena schaut ihm zu, lehnt auf
6 dem Stuhl zurück) das da. ... LENA (\$, lehnt sich nach vorne, schaut das Buch an):
7 @Hihi@. (\$) DIS (hantiert mit dem Manual): Das chasch jetzt mal neh und eifach vorne
8 ... (Lena zieht das Buch vor sich und dreht es dabei in dir richtige Position) aluege und
9 überlegge, um was- was das es isch, was ächt i dere Gschicht vorchunnt. ... (Lena
10 schaut sich den Umschlag an.) Was dänksch? LENA (greift unter den Buchdeckel, hebt
11 das Buch etwas an): Ah, de Bueb hät (legt das Buch wieder ab, hält den Finger auf
12 Dani) Geburtstag (DIS: Ja.) und er (öffnet de Buchdeckel schaut sich den
13 Innenumschlag an) chunnt en Geburtstagchueche über. DIS: Genau.

14 (5:55, Umschlag innen) LENA (hält den Buchdeckel noch etwas angehoben): Und er wird (tippt mit
15 dem Finger auf die Kerzen) eis, zwei, drü, vier, foif, sächs, sibe. Sibe! DIS: Sibni! (Lena
16 schaut sich weiter auf dem Innenumschlag um) De chunnt jetzt dänn i d'Schuel, de isch
17 es Jahr elter als- nei, du bisch ... (Lena &, zeigt ihm die Hand mit fünf ausgestreckten
18 Fingern) foifi, ... du wirsch aber sächsi. (3s; Lena spielt mit einem Zahn, nickt, %, schaut

19 wieder auf den Innenumschlag, beginnt die erste Seite umzublättern.) DIS: Chasch mal
20 blettere. (Lena blättert ganz um, \$)

21 (6:15, Innentitel) DIS (spielt mit dem Stift): Söll ich dir na säge, wie de heisst, de Bueb? (LENA (&
22 nickt): Mhm.) Oder wetsch es du (hält den Stift auf das Wort 'Dani'; Lena %, folgt dem
23 Stift) ... söll ich dir säge? (fährt mit dem Stift über das Wort:) Da würs stah. LENA (&): Ja.
24 DIS (hält den Stift auf das Wort): Log (Lena %, folgt dem Stift) DIS (fährt mit dem Stift
25 dem Wort entlang): Da::ni:: LENA: Da::(&)ni? DIS: Dani. LENA (%): ?Ah ja?. DIS: Da
26 heisst (tippt mit dem Stift auf jedes Wort:) Dani ... hat ... (Lena fasst unter die nächste
27 Seite.) Geburtstag. (2s; Lena blättert die nächste Seite halb um. Sie prüft, ob sie nur eine
28 Seite zwischen den Fingern habe.) DIS: Jetzt chasch mal umeblettere. (4s; Lena blättert
29 die Seite ganz um. Dis hantiert mit dem Manual.)

30 (6:30, S. 2-3) (Lena hält die Seite mit der Hand flach, zieht das Buch etwas zu sich, schaut sich die
31 Seite 2 an.) DIS: Was dänksch, was isch da los? LENA: Er (tippt auf Dani) git ihre (tippt
32 auf Lena) en Geburtstagsbrief (tippt mit der Hand auf den Brief). (3s; Lena spielt mit
33 ihrem Zahn. Dis lehnt sich über das Buch.) DIS: Wieso weisch es? LENA: Will ichs da
34 (weist mit dem Finger auf die Seite) grad (&, \$) gsehn. (Lena hebt die Ecke der nächste
35 Seite an.) DIS: Und was isch ächt i dem Brief (Lena %, blickt auf den Brief) ine? (2s;
36 Lena prüft wieder die Seite, hält sie angehoben.) DIS (tippt mit der Hand dreimal an der

Anhang K: Interaktiver Vollzug Lena Lesestandserhebung (Auszug)

Referenzräume:

- Times = Bezug auf aktuelle Situation
- Arial = Bezug auf Buch und im Buch repräsentierte Welt
- American Typewriter = Bezug auf distante Lebenswelt

deutliche Involviertheit des Kindes (Lächeln und Lachen mit Blickkontakt)

initiative Handlungen des Kindes (Themensetzungen, thematische Elaborationen)

initiative Handlungen des Forschers (Themensetzungen, thematische Elaborationen)

0 = Abschlüsse des Kindes (ohne Verletzung von Anschlussenerwartungen)

X = Abbrüche des Kindes (unter Nichtbeachtung von Anschlussenerwartungen)

sympraktisches Handeln des Kindes mit literalen Artefakten (z.B. Buch, Stifte, Papier)

1 Episode A (5:25, Umschlag und Innentitel)

- 2 (Lena sitzt am Tisch, die Hände unter der Tischplatte, und blickt in die Kamera.) (Dis hantiert mit den
3 Büchern: Er legt das Sardinien-Buch zurück und nimmt das Dani-Buch.) DIS: **Jetztte möchte ich na 's ander**
4 **Büechli mit dir aluege. Und das isch ...** (er legt das Dani-Buch um 45 Grad verdreht vor Lena; Lena schaut
5 ihm zu, lehnt auf dem Stuhl zurück) **das da. ...** LENA (\$, lehnt sich nach vorne, schaut das Buch an): @Hihi@.
6 (\$) DIS (hantiert mit dem Manual): Das chasch jetzt mal neh und eifach vorne ... **(Lena zieht das Buch vor**
7 **sich und dreht es dabei in dir richtige Position)** aluege und überlegge, um was- was das es isch, was ächt i dere
8 Gschicht vorchunnt. ... (Lena schaut sich den Umschlag an.) Was dänksch? LENA **(greift unter den**
9 **Buchdeckel, hebt das Buch etwas an)**: Ah, de Bueb hät **(legt das Buch wieder ab, hält den Finger**
10 **auf Dani) Geburtstag (DIS: Ja.) und er (öffnet de Buchdeckel** schaut sich den Innenumschlag an)
11 chunnt en Geburtstagchueche über. DIS: Genau.
- 12 (5:55, Umschlag innen) LENA **(hält den Buchdeckel noch etwas angehoben)**: **Und er wird (tippt mit**
13 **dem Finger auf die Kerzen) eis, zwei, drü, vier, foif, sächs, sibe. Sibe!** DIS: Sibni! (Lena schaut sich
14 weiter auf dem Innenumschlag um) **De chunnt jetzt dänn i d'Schuel, de isch es Jahr elter als-**
15 **nei, du bisch ...** (Lena &, zeigt ihm die Hand mit fünf ausgestreckten Fingern) foifi, ... du
16 **wirsch aber sächsi.** (3s; Lena spielt mit einem Zahn, nickt, %, 0 schaut wieder auf den
17 Innenumschlag, **beginnt die erste Seite umzublättern.**) DIS: Chasch mal blettere. (Lena **blättert ganz um,** \$)
- 18 (6:15, Innentitel) DIS (spielt mit dem Stift): **Söll ich dir na säge, wie de heisst, de Bueb?** (LENA (&
19 nickt): Mhm.) Oder wetsch es du (hält den Stift auf das Wort 'Dani'; Lena %, folgt dem Stift) ... soll
20 ich dir säge? (fährt mit dem Stift über das Wort:) **Da würs stah.** LENA (&): Ja. DIS (hält den Stift auf
21 das Wort): Log (Lena %, folgt dem Stift) DIS (fährt mit dem Stift dem Wort entlang): Da::ni:: LENA:
22 Da::(&)ni? DIS: Dani. LENA (%): ?Ah ja?. DIS: Da heisst (tippt mit dem Stift auf jedes Wort:) Dani

23 ... hat ... (Lena fasst unter die nächste Seite.) Geburtstag. (2s; 0 Lena blättert die nächste Seite halb um.
24 Sie prüft, ob sie nur eine Seite zwischen den Fingern habe.) DIS: Jetzt chasch mal umeblettere. (4s; Lena
25 blättert die Seite ganz um. Dis hantiert mit dem Manual.)

26 Episode B (6:30, S. 2-3)

27 (Lena hält die Seite mit der Hand flach, zieht das Buch etwas zu sich, schaut sich die Seite 2 an.)
28 DIS: Was dänksch, was isch da los? LENA: Er (tippt auf Dani) git ihre (tippt auf Lena) en
29 Geburtstagsbrief (tippt mit der Hand auf den Brief). (3s; Lena spielt mit ihrem Zahn. Dis lehnt sich
30 über das Buch.) DIS: Wieso weisch es? LENA: Will ichs da (weist mit dem Finger auf die Seite) grad
31 (&, \$) gsehn. (Lena 0 hebt die Ecke der nächste Seite an.) DIS: Und was isch ächt i dem Brief (Lena
32 %, blickt auf den Brief) ine? (2s; Lena prüft wieder die Seite, hält sie angehoben.) DIS (tippt mit der
33 Hand dreimal an der oberen Ecke auf die Seite): Nochli warte. LENA (schaut kurz auf der Seite
34 herum): Hm hmh-hmhm. ... (Lena sticht sich einen Zeigfinger in die Backe, &, %, schaut auf die
35 Seite 2:) Im Brief ine isch ... (&) d'lladig. DIS (nickt): Mhm. ... (Lena %, 0 &, schnippt mit dem Finger
36 von unten an die Ecke der Seite.) Söll ich dir säge (Lena %), was det staht? LENA: Mhm. ... (Sie
37 lässt die Ecke los und hält die Hand darauf.)

38 DIS (fährt mit dem Stift über die Wörter 'Liebe' und 'Lena'): Liebe Lena, (Lena streicht mit der
39 rechten Hand über die Ecke der Seite 3, dann mit der linken über den Erzähltext auf Seite 2) du bist
40 zu meinem Geburtstag eingeladen. (Lena streicht wieder mit der rechten Hand über die Ecke der
41 Seite 3.) Wann? (Lena &, %, X hebt die Ecke der Seite 3 an.) Am Mittwochnachmittag um zwei Uhr.
42 ... (Lena 0 hebt die Seite an, &) Dani. LENA (\$, %, zuckt mit der Schulter): Hm. (Sie 0 wippt mit der
43 Seite 3.) DIS Hät er no gschribe ... am Schluss. (3s; Lena 0 blättert die Seite um. Dis hantiert mit
44 dem Manual.)

45 Episode C (7:20, S. 4-5)

46 (Lena hält die Seite 4 flach, spielt mit ihrem Zahn, schaut sich auf Seite 4, dann 5 um.) DIS: Häsch
47 du au scho mal än Geburtstagsladig gmacht? LENA (&, nickt): Mhm. (% 0 blickt ins
48 Unbestimmte.) DIS: Häsch du au än- lladig verschickt? En I- Oder zeichnet oder gschriebe?
49 ... LENA (nimmt den Finger aus dem Mund): Also (rutscht nach links, schaut auf die Seite 4)
50 ich han en verschickt. (Sie turnt mit dem Oberkörper hin und her, mit Blick auf Seite 4:)
51 S'Mami hätt en ebe bracht, de Brief. ... (Sie bewegt sich stärker hin und her:) 0 Hu* huu. DIS
52 (bei *): Un- Häsch öpis zu- Häsch öppis zeichnet (Lena blickt ins Unbestimmte.) a dem Brief?
53 LENA (&): Ja, \$hinedra here\$. (% DIS: Was häsch zeichnet? LENA X (fasst die Ecke der
54 Seite 5 an): Das (blättert die Seite halb um) weiss i jetzt * nüme. DIS (bei *): Uh, das isch mir
55 z'schnäll (er stoppt die Seite mit beiden Händen. Lena \$) ?mir müend über das? (er tippt mit dem Stift auf die
56 Seite 5) nachli schwätze. LENA (lässt die Seite zurücksinken, behält aber ihre Hand darunter): @ (Sie &, %, 0
57 legt ihr Kinn auf die Seite.)

Anhang L: Sprachliche Binnenstruktur Lena Lesestandserhebung

(Auszug)

lexikalische Differenzierungen (spezifische Inhaltswörter, Modalverben, Präpositionen)

syntaktische Differenzierungen (vollständige einfache Sätze, Satzgefüge mit untergeordneten Teilsätzen)

morphologische Differenzierungen (Zeit-, Modal-, Passivformen)

Kohäsions- und Kohärenzmittel (Pronomen als Stellvertreter, Konjunktionen)

➤ Zweitspracherwerbsphänomene (syntaktische und morphologische Interferenzen)

Korrekturen

Explikationen von deiktischen Bezügen

Episode A

Ah, de Bueb hät Geburtstag und er chunnt en Geburtstagchueche über.

Und er wird eis, zwei, drü, vier, foif, sächs, sibe, Sibe!

Ja.

Da::ni?

?Ah ja?.

Episode B

Er git ihre en Geburtstagsbrief.

Will ichs da grad gsehn.

Im Brief ine isch ... d'Iladig.

Episode C

Also ich han en verschickt, S'Mami hätt en ebe bracht, de Brief

Ja, hinedra here.

Das weiss i jetzt nüme.

Das isch en Hund.

Und ... das isch en Hund, en Hund.

Das isch es ... Auto ... nei, keis Auto, en Bus.

Will de so lang isch.

Und das isch ... en Bäckerlade.

Das ischs Postauto.

?Will? es us- ... Wills ähnlich usgseht wie es Postauto.

Wäg de Farb.

Mhm, und wäge dem Schwiizerchrüz da.

Coop!

Da? ... Migros glaub.

°L° °L° O ... Ä U ... hm, kän i halt-

Äh ... nä-ä.

Aha, Apotheke.

Es Auto.

Ähm, das isch glaub es ... Dingsauto.

En Taxi.

Episode D

Teddy.

Coci.

Das.

Wills usgseht wie Coci.

Und das sind ... Bire.

Öpfel.

Da sind na Barbies.

Will s' usgsehnd wie Barbies!

Das, die ?neue? Bäbi da.

Nei.

Anhang M: Transkriptions-Richtlinien

(in Anlehnung an Bohnsack 1999: 233f, Kowal und O'Connell 2003: 441ff, Kuckartz 2005:39ff)

Transkriptionstyp

- Verschriftung als Eye dialect (lautsprachliche Umschrift mit Hilfe des Standardalphabets)
- Fliesstextschreibweise, Turns durch die in Grossbuchstaben gesetzten Sprechrollen markiert.
- Alle Markierungen müssen im Nur-Text-Format erhalten bleiben (keine Formatierungen)

Personenbezeichnungen:

JANA:	Name zur Bezeichnung einer Sprechrolle (Kinder: realer Name; Erwachsene: Initiale des Vornamens oder Rollenbezeichnung MUTTER, VATER; Forschende: SKU, DIS)
Jana	Name in beschreibendem Text (Erwachsene: Vorname oder Rollenbezeichnungen wie Mutter, Vater, LehrerIn, ErzieherIn; Forschende: Sku, Dis)
?JANA?	Identität der Sprecherin / des Sprechers zweifelhaft
?XY?	Identität der Sprecherin / des Sprechers unklar

Textqualitäten:

Warum weisst du das?	zitierte Äusserung einer Akteurin / eines Akteurs
(Jana blättert um.)	Beschreibung nonverbaler Handlungselemente
(Pausenglocke läutet)	ergänzende Kontextinformation
' '	Zitat eines geschriebenen Textes oder einer Äusserung
?amharisch?	zweifelhafte Äusserung, vermuteter Wortlaut
???	unverständliche Äusserung
[wirkt verärgert]	Kommentar oder Interpretation
((Foto s. unten))	Verweis auf ein Datum an anderer Stelle des Protokolls oder in einem anderen Protokoll

Zeitlicher Verlauf

irgendwie::	Dehnung
(...)	kurze Sprechpause (< 2 Sekunden)
(3s)	längere Sprechpause (geschätzte Dauer in Sekunden)
*	Einsatz von Sprecherin B während einer Äusserung von Sprecher A (die Äusserung von Sprecherin B folgt anschliessend)

Sprachliche Auffälligkeiten

dann - ähm - ging sie	kurz unterbrochener Redefluss bei Stockungen, Einschüben, Wiederholungen, Korrekturen
die-die	schneller Anschluss
das finde ich ga-	Abbruch eines Wortes
M° / M+	lautierter / buchstabierter Konsonant

Prosodische Merkmale

<u>sauer</u>	betontes Wort
<NEIN>	auffällig laut gesprochen
>nee<	auffällig leise gesprochen
.	fallende Intonation
?	steigende Intonation
=	schwebende Intonation
!	auffälliger stimmlicher Nachdruck (Ausruf)

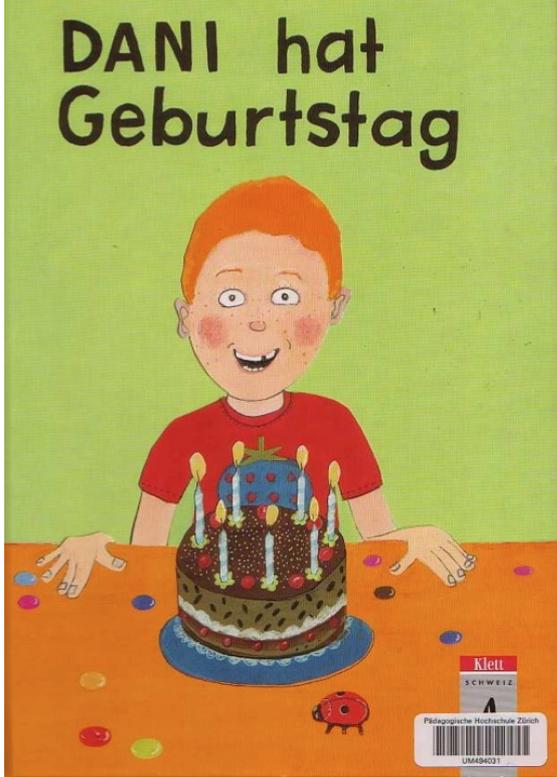
Para- und nonverbale Merkmale

"@nein@"	hörbar lachend gesprochen
(@)	kurzes hörbares Lachen
(@3s)	längeres hörbares Lachen (geschätzte Dauer in Sekunden)
"\$nein\$"	lächelnd gesprochen
(\$)	kurzes stummes (nur mimisches) Lächeln
(\$3s)	längeres stummes Lächeln (geschätzte Dauer in Sekunden)
&	Blickkontakt herstellen, sich zuwenden
%	Blickkontakt abbrechen, sich abwenden
(^)	Blickbewegung beim Nachdenken nach oben/unten/seitwärts

Anhang N: Bilderbuch "Dani hat Geburtstag"

Niedermann, A. & Sassenroth, M. (2002). Lesestufen. / Dani hat Geburtstag. Zug: Klett & Balmer.

Umschlag vorne



Umschlag innen



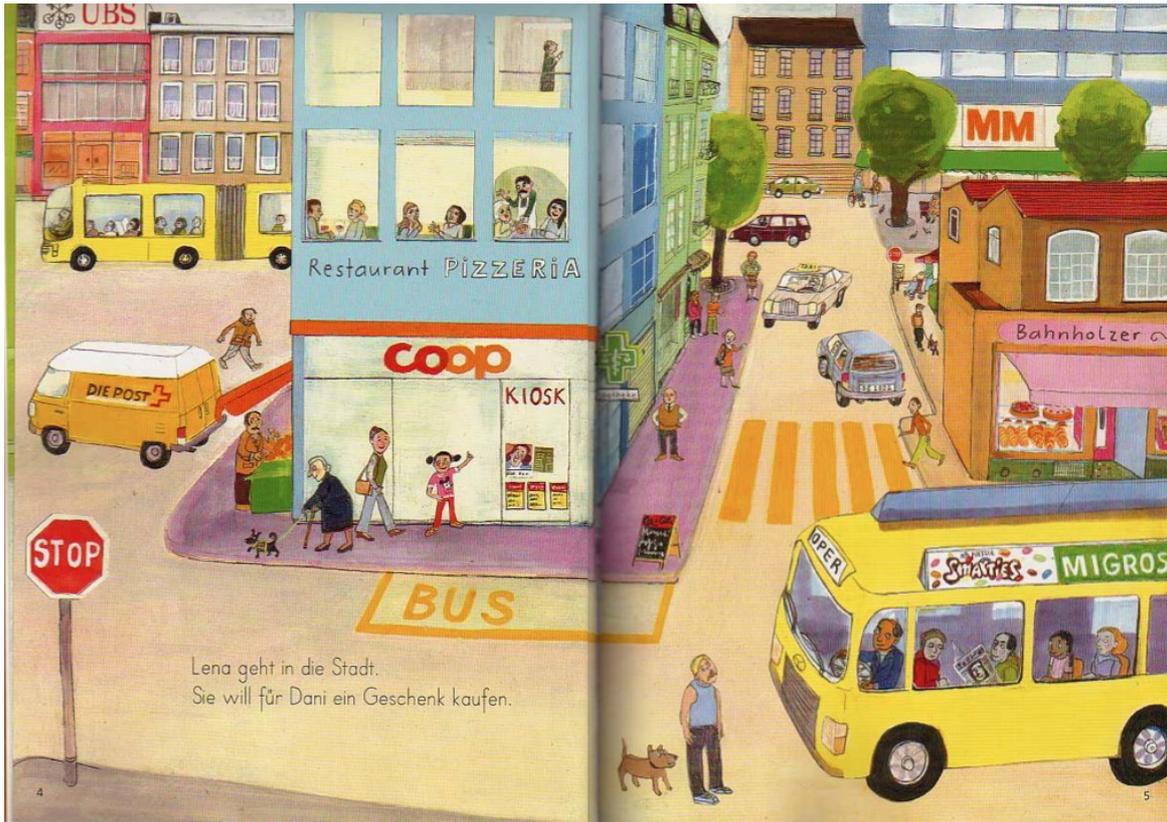
Innentitel



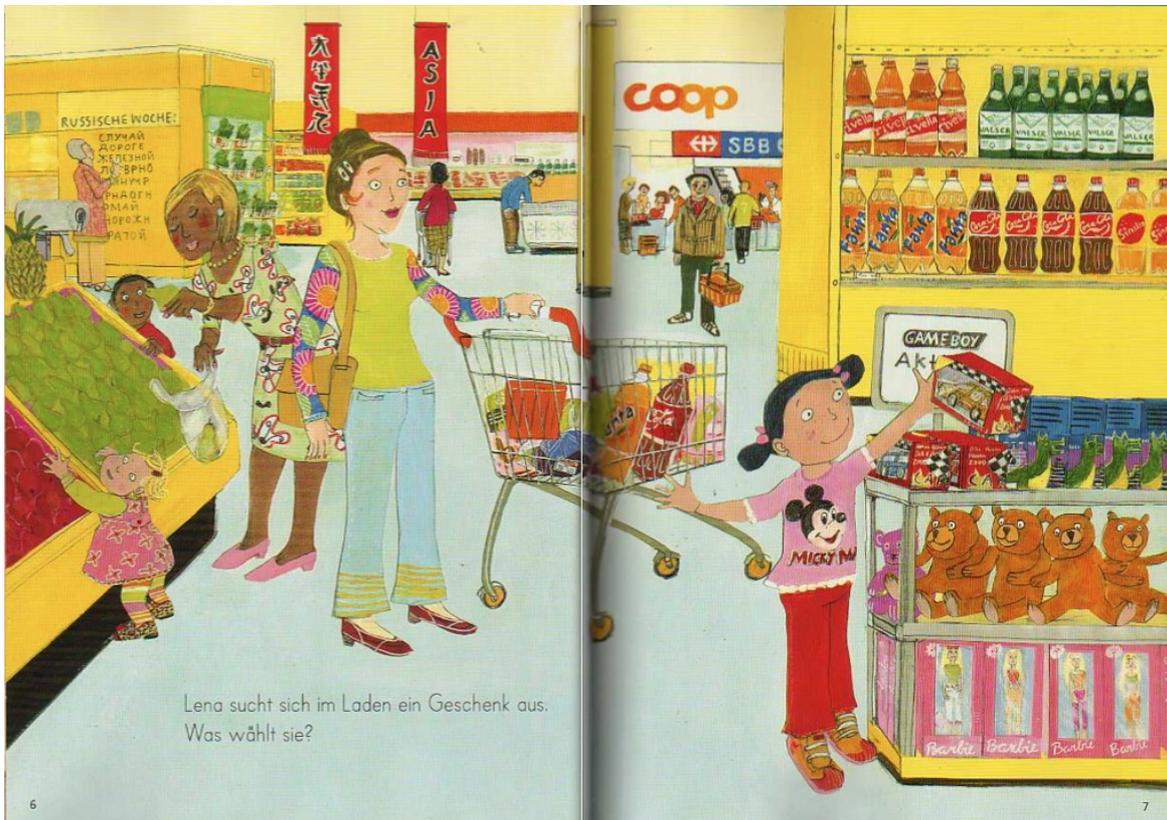
Seiten 2-3



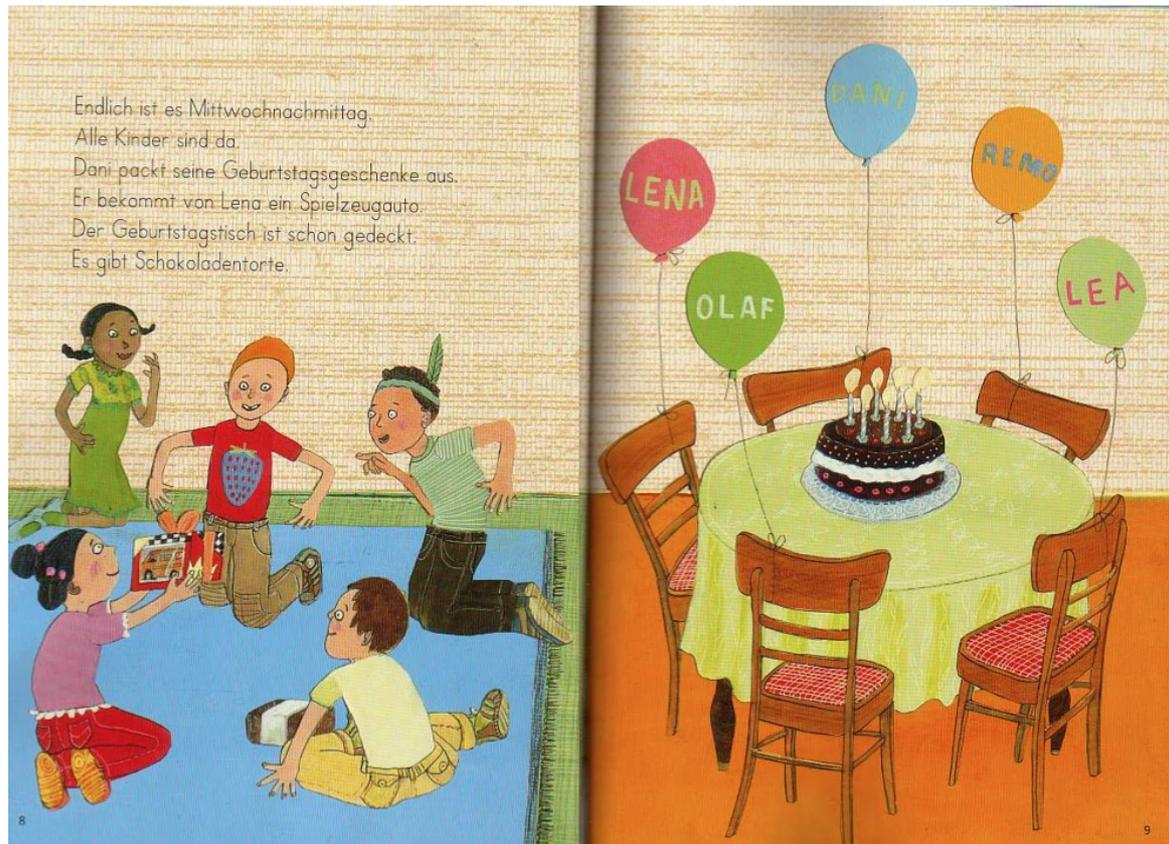
Seiten 4-5



Seiten 6-7



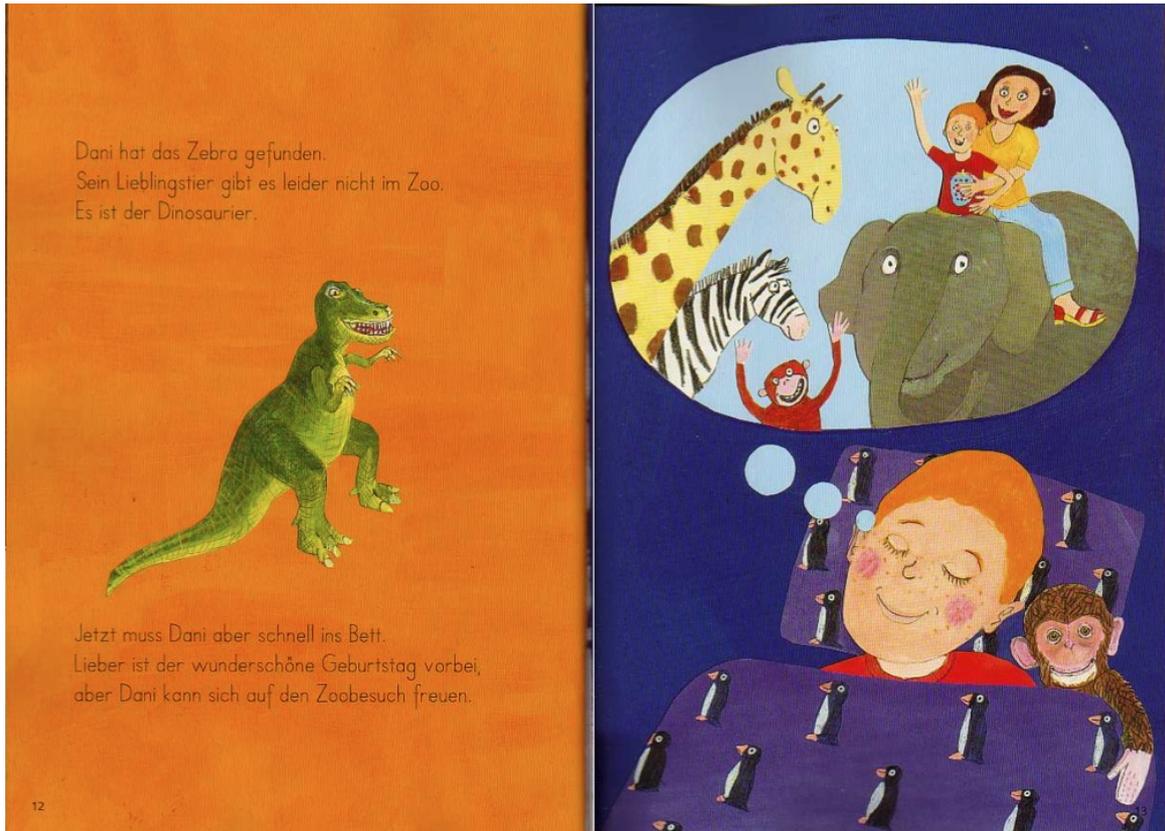
Seiten 8–9



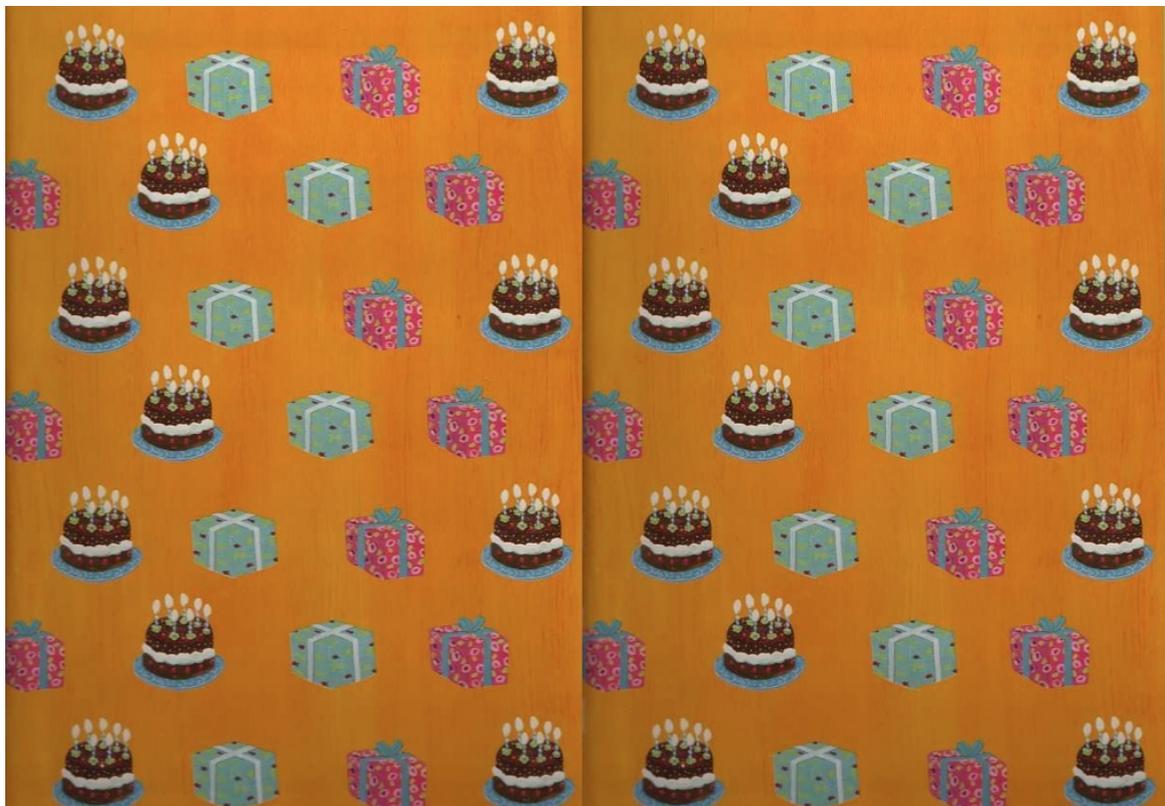
Seiten 10–11



Seiten 12–13



Umschlag innen



Umschlag hinten

